Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EDUQ : 8370209
Centre d'intérêt: 710

Québec (Province) Service de recherche et expérimentation pédagogique.

Programme de développement psycholinguistique, 1 : rapport de recherche / Direction générale du développement pédagogique, Service de recherche et expérimentation pédagogique. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, c1982.
254 p. ; 28 cm. -- (Etudes et documents / Ministère de l'éducation du Québec. Commissions scolaires)

"Préscolaire, primaire". Code: 16-0152-01. Bibliogr.: p. 251-254.

ISBN 2-550-05640-X

Cote Dewey: 372.6/Q3p Cote LC: LB/1181

Descripteur(s): *Développement de l'enfant *Développement du langage *Langage de l'enfant *Communication verbale *Milieu défavorisé *Elaboration de programmes *Test d'intelligence *Maternelle (Niveau) *Préscolaire (Niveau)

La recherche présentée dans ce rapport avait pour but d'orienter l'élaboration d'un programme de langage destiné aux enfants qui fréquentent la maternelle dans les quartiers défavorisés de Montréal. Son objectif était de vérifier l'hypothèse alors implicite dans les programmes d'action en milieux défavorisés, hypothèse selon laquelle les enfants de milieux défavorisés présenteraient certaines déficiences, en particulier sur le plan du langage.

Les épreuves retenues pour mesurer le quotient intellectuel et le quotient verbal des enfants de la recherche ont été les suivantes: 1. le "Leiter international performance scale"; 2. le "Preschool language scale"; 3. des épreuves de vocabulaire conçues pour cette recherche et mesurant la réception et l'expression; 4. l'articulation a été mesurée à postériori à partir du "Preschool language scale" et de l'épreuve "Histoires en images" conçue pour la recherche afin de rendre compte de la verbalisation. Pour assurer la représentativité de l'échantillon, les facteurs sociaux retenus ont été le milieu, le revenu et la scolarité des parents, l'âge, la langue parlée à la maison, le sexe et le rang dans la famille. En tout, 126 enfants ont été rejoints, dont 45 de milieu défavorisé, 44 de milieu moyen et 37 de milieu favorisé. La recherche s'est terminée en 1978.

Les résultats confirment les hypothèses de départ, à savoir: 1. que les enfants de milieu défavorisé possèdent le même potentiel que les enfants des autres milieux; 2. qu'ils possèdent également le même bagage linguistique, du moins lorsqu'on l'étudie strictement sur le plan de la compétence; 3. que certains présentent des différences au niveau de la performance lorsqu'on l'étudie sous des aspects bien précis. En conséquence, un programme de langage ne doit plus seulement viser l'apprentissage des règles du système linguistique mais l'acquisition

d'une habileté, le développement de la compétence à communiquer.

---

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Notice(s) connexe(s): 8370210, 8370259
Auteur de l'analyse: jr

---

E D U Q 8370209

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

# ETUDES ET DOCUMENTS

## Collection: COMMISSIONS SCOLAIRES

PROGRAMME DE DÉVELOPPEMENT
PSYCHOLINGUISTIQUE
FASCICULE 1: RAPPORT DE RECHERCHE

PRÉSCOLAIRE
PRIMAIRE

16 – 0152 – 01

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1982

ISBN 2 – 550 – 05640 – X

Dépôt légal – quatrième trimestre 1982

## LA SÉRIE "ÉTUDES ET DOCUMENTS"

Études et Documents est une série de publications du Service de Recherche et Expérimentation pédagogique ( S.R.E.P.) de la Direction générale du Développement pédagogique dont le but est de diffuser de l'information sur les recherches en cours et leurs résultats. Un comité de rédaction de cinq (5) membres est responsable des orientations et de la planification des productions de la série.

Trois collections composent la série "Études et Documents" :

la collection "Commissions scolaires"

la collection "S.R.E.P."

la collection "Hors Série"

### Collection "Commissions scolaires"

La collection "Commissions scolaires" se situe dans le cadre du Programme d'Aide à la Recherche dans les Commissions scolaires ( P.A.R.C. ) définir par la directive 16 – 02 – 02 du Recueil des règles de gestion des commissions scolaires. Le S.R.E.P. y publie un certain nombre de travaux et de rapports de recherche qui ont attiré son attention et dont les titres apparaissent dans la liste des publications de la série "Etudes et Documents".

### Collection "S.R.E.P."

Cette collection propose au lecteur des études relatives aux recherches en Éducation. Des réflexions, des études thématiques portant sur des sujets particuliers, tels les services personnels aux élèves, les arts au secondaire, les langues secondes ou tout autre projet de recherche réalisé sous la responsabilité du Service de recherche et expérimentation pédagogique seront publiés en cours d'année.

Collection "Hors Série"

Troisième volet de la série Études et Documents, la collection Hors Série consacre ses pages à un vaste éventail de sujets reliés au monde de l'éducation. Moins sélective dans le choix de sa clientèle, cette collection s'adresse à des publics variés intéressés, chacun à sa façon, à faire état d'une situation dont la prise de connaissance peut constituer une forme de contribution à la réflexion sur la pensée et le développement pédagogique contemporains.

Les textes publiés sont accompagnés d'une introduction au contexte réel dont ils s'inspirent. Les publications présentées dans cette collection peuvent conduire les lecteurs d'avis différents ou contraires à présenter à leur tour leurs divergences lors d'un prochain numéro.

Tous les textes sont présentés au comité de rédaction. Les manuscrits doivent être dactylographiés et présentés en deux (2) exemplaires. Les textes non publiés seront retournés à leurs auteurs.

Service de recherche et expérimentation pédagogique

Clément Thibert, directeur

Les documents publiés dans la série "ETUDES ET DOCUMENTS" se veulent des instruments de travail et de reflexion et ne sauraient être interprétés comme étant l'expression ou l'affirmation d'une politique du ministère de l'Education. Les opinions émises dans ces publications n'engagnent que les auteurs et non pas le ministère de l'Education.

# PRESENTATION

Il m'est très agréable de présenter aux spécialistes préscolaires québécois une recherche bien de chez-nous réalisée à la CECM par Régine Pierre-Joly, alors psychologue attachée à l'Opération Renouveau.

Cette recherche qui avait pour objet l'élaboration d'un programme de langage destiné aux enfants qui fréquentaient la maternelle dans les quartiers défavorisés de Montréal a été achevée en 1978.

Une partie substantielle des données de ces travaux a servi à l'élaboration du Guide pédagogique "Le langage au préscolaire" ( no. 16-1083 ) que le Service des Programmes de la Direction Générale du Développement pédagogique a publié au cours de l'année 1982 et auquel Régine Pierre-Joly a participé.

Nous vous présentons le fruit de cette recherche qui s'est concrétisé en quatre volets: un Rapport de recherche, deux cahiers d'activités contenant un module d'activités sociales, un d'activités cognitives et un de jeux de communication et un livre du maître.

La méthodologie rigoureuse qui a présidé à cette étude et permis de présenter des outils adaptés aux besoins des enfants de milieux socio-économiquement faibles justifie la publication de ces pages qui, nous sommes certains, serviront d'inspiration et de référence aux éducateurs du jeune enfant.

Candide Pineault, Ph.D.
Responsable des programmes préscolaires

TABLE DES MATIERES

CHAP. I: CONTEXTE THEORIQUE

1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE..... p. 3

1.1 Point de vue théorique..... p. 6
1.2 Point de vue méthodologique..... p. 15
1.3 Objectifs de la recherche..... p. 26

CHAP. II: APPROCHE METHODOLOGIQUE

2. DESCRIPTION DE L'EXPERIENCE..... p. 33

2.1 Description des épreuves..... p. 33
2.2 Sélection des sujets..... p. 41

CHAP. III: PRESENTATION DES RESULTATS

3. ANALYSE DES RESULTATS..... p. 55

3.1 Analyse comparative des résultats obtenus au Leiter, PLSC, PLSE en fonction du milieu socio-économique..... p. 55
3.2 Etude comparative du vocabulaire compréhension et expression..... p. 75
3.3 Analyse de l'articulation en situation de reproduction et en situation de production spontannée..... p. 98
3.4 Analyse comparative des résultats obtenus à l'épreuve Histoires en images en fonction de l'âge et du milieu socio-économique..... p. 123

CHAP. IV: INTERPRETATION DES RESULTATS

4. PRINCIPAUX RESULTATS..... p. 169

4.1 Notion de milieux défavorisés..... p. 170
4.2 Notion de troubles de langage..... p. 172
4.3 Signification des résultats obtenus pour l'élaboration d'un programme de langage..... p. 182

TABLE DES MATIERES (suite)

APPENDICE A Description des échantillons..... p. 191

APPENDICE B Versions corrigées du PLSC et du PLSE..... p. 211

APPENDICE C Données complémentaires sur les analyses des épreuves de vocabulaire..... p. 217

APPENDICE D Description détaillée des structures syntaxiques trouvées dans les corpus à 4 ans et à 5 ans..... p. 223

REFERENCES..... p. 251

La recherche, que nous rapportons dans le présent rapport, a été rendue possible grâce à une subvention du ministère de l'Education accordée à la Commission des écoles catholiques de Montréal, dans le cadre des programmes de recherche de la Division des services spéciaux.

# I

# CONTEXTE THEORIQUE

La recherche présentée dans ce rapport avait pour but d'orienter l'auteur dans l'élaboration d'un programme de langage destiné aux enfants qui fréquentent la maternelle dans les quartiers défavorisés de Montréal. Son objectif était de vérifier l'hypothèse alors implicite dans les programmes d'action en milieux défavorisés, hypothèse selon laquelle les enfants de milieux défavorisés présenteraient certaines déficiences, en particulier sur le plan du langage.

## 1. *Contexte de la recherche*

C'est au début des années '70 qu'apparut au Québec le premier programme d'aide intensif en milieux défavorisés[1]. A l'instar des programmes américains mis en place quelques dix ans plus tôt (Head Start, Follow through), les initiateurs du projet insistaient sur l'importance des problèmes de langage chez les enfants de milieux défavorisés et sur la nécessité d'intervenir le plus tôt possible. C'est dans cet esprit de prévention que les maternelles furent ouvertes aux enfants de quatre ans dans les quartiers défavorisés et que l'on entreprit de mettre au point des programmes de compensation du langage.

---

1. On trouvera une bibliographie détaillée des documents ayant trait à l'Opération Renouveau, à la C.E.C.M. (Pierre-Joly, 1975) ainsi qu'une analyse critique des différents programmes préparée par l'auteur en collaboration avec un groupe de travail sur les milieux socio-économiquement défavorisés (1975).

A cette époque, stimulée par les subventions gouvernementales, la recherche rattachée à toute la question des milieux défavorisés avait déjà pris une certaine ampleur aux Etats-Unis. Deux types de chercheurs s'intéressaient plus particulièrement à l'étude des problèmes de langage, chacun d'eux soutenant une thèse différente.

Pour les premiers, représentés essentiellement par des éducateurs et des psychologues, les retards manifestés par les enfants de milieux défavorisés dans les matières scolaires rattachées à l'apprentissage de la langue ne laissaient aucun doute sur la réalité des déficits linguistiques. Très vite, ils établirent l'équation: parents de milieux défavorisés = enfants psychologiquement défavorisés. Il ne manquait qu'un pas pour compléter l'équation et conclure à la déficience génétique de certains groupes sociaux (Jensen, 1969).

La réaction du second groupe de chercheurs ne fut pas longue à se faire sentir. Contestant la compétence des psychologues en matière de langage et forts des nouveaux instruments que leur apportait la linguistique moderne, une nouvelle génération de spécialistes du langage entreprit de rétablir les faits.

Notre intention n'est pas de reprendre ici l'inventaire des multiples recherches qui traitent de la question. Il en existe maintenant d'excellentes synthèses auxquelles le lecteur pourra se référer (Cazden, 1966; Vernon & Merry, 1970; Moore, 1972). Nous voudrions plutôt dégager les raisons pour lesquelles, malgré la quantité de recherches effectuées jusqu'alors, il nous apparaissait indispensable de mener la recherche que nous présentons ici. En fait, malgré les données accumulées ces quinze dernières années, il est difficile d'avoir une idée claire sur le sujet, et ceci parce que ces données ne sont souvent pas comparables. Autant de recherches, autant de questions, autant de méthodes. A cela s'ajoute, en ce qui nous concerne au Québec, que la grande majorité des recherches ont été effectuées ailleurs, donc dans des contextes et sur des populations présentant souvent des différences importantes avec les nôtres.

Les contradictions apparentes entre les recherches accumulées jusqu'au moment où nous entreprîmes la nôtre, tiennent à la fois à leur orientation théorique et à leur approche méthodologique.

Du point de vue théorique, on distingue habituellement deux ordres de préoccupations chez les chercheurs: les uns s'intéressent essentiellement au langage en tant qu'instrument de la pensée, les autres s'intéressent à la langue en tant que système abstrait de signes.

Du point de vue méthodologique, les recherches se distinguent également sur deux aspects principaux, soit la sélection des sujets et les méthodes d'évaluation du langage.

### 1.1 *Point de vue théorique*

La distinction entre langage et langue apparaît de plus en plus importante dans l'étude des différences socio-culturelles. Le langage est une faculté de l'organisme humain, faculté qui répond à certaines lois de structuration et qui est influencée par un certain nombre de facteurs, certains internes (maturation biologique, intégrité des centres de langage, relations avec les autres dimensions de la personne, intelligence, affectivité, etc...), d'autres externes (influence du milieu socio-culturel, contexte de la communication). En tant que tel, le langage a deux fonctions principales:

une fonction de communication interpersonnelle, une fonction de communication de la pensée, pour lesquelles il doit se plier à un certain nombre de règles distinctes des règles linguistiques et dictées par les exigences aussi bien sociales que cognitives de la situation de communication.

La langue, par ailleurs, est une entité abstraite développée par les individus d'une même communauté pour les besoins de la communication. C'est un code structuré dont les éléments sont organisés en système, l'unité de base du système étant la phrase que l'on peut décrire à trois niveaux, le niveau de l'organisation des éléments qui la composent (niveau syntaxique), le niveau de la forme sonore qu'elle revêt (niveau phonologique), le niveau du sens qu'elle véhicule (niveau sémantique).

Pour le linguistique qui étudie la langue, ce qui importe surtout c'est la mise à jour de ses structures. L'usage que l'individu peut en faire, les difficultés qu'il peut rencontrer dans sa manipulation, il en laisse l'étude à d'autres spécialistes.

Selon que le chercheur va s'intéresser plutôt à l'étude du langage ou de la langue chez l'enfant de milieux défavorisés, sa façon d'aborder le problème et de l'interpréter va être différente. Au début, les psychologues, qui se sont les premiers intéressés à la question, ont quelque peu maladroitement exprimé leur ordre de préoccupation. Considérant le langage comme un instrument nécessaire bien que non suffisant de l'intelligence, ils ont souvent cherché à l'évaluer à travers les tests standardisés existants, dont certains tests d'intelligence générale qu'ils considéraient comme fortement saturés en facteur verbal.

La question des relations entre le langage et la pensée fait l'objet de débats théoriques importants. Pour certains (Chomsky, 1968), le langage, ou plus exactement la langue existe indépendamment de la pensée; pour d'autres (Skinner, 1957), il n'y a pas de pensée en dehors du langage, la pensée n'étant que le résultat de l'intériorisation du langage. Entre ces deux positions extrêmes, aujourd'hui fort contestées, se situent ceux qui considèrent que le langage est un instrument nécessaire au

développement de l'intelligence. C'est habituellement la croyance la plus répandue dans le monde de l'éducation où le langage, par le rôle qu'il joue dans la transmission des connaissances, est indissocié de la pensée. C'est cette croyance ou ce que Ginsburg (1972) appelle le "conventional - wisdom" qui a amené les éducateurs, appuyés par les psychologues, à défendre le point de vue selon lequel dans les milieux défavorisés, à cause des carences du milieu, les enfants développent un langage déficient, ce qui cause des retards intellectuels et, par voie de conséquences, des difficultés d'adaptation à l'école (Bereiter et Engelman, 1966). Le plus souvent, les tenants de cette position situent les lacunes linguistiques au niveau du vocabulaire, de l'articulation, de la discrimination auditive et de la morphologie.

Pour les spécialistes du langage, c'était là confondre bien des choses et réduire l'étude du langage à des dimensions qui ne leur semblaient pas essentielles dans la mesure où l'on ne tenait pas compte de la dimension structurale de la langue. Toute une série de recherches, dont les plus importantes sont sans doute celles de Labov (1967, 1972), ont ainsi mis à jour les règles de structuration de la langue utilisées par certains groupes sociaux et montré que ces règles sont aussi systé-

matiques que celles qui régissent la langue dite standard. Tous les noirs dans les ghettos de New-York omettent la forme "ed" du passé, tous les noirs utilisent la forme "I is a boy" plutôt que "I am a boy". Ces "erreurs", les noirs ne les commettent pas au hasard, elles sont systématiques, elles font partie du système de leur langage. Les linguistes s'accordent en général pour dire que ces différences de structures linguistiques, dans certains dialectes, sont superficielles, qu'elles se situent au niveau des structures de surface et qu'elles n'affectent pas les mécanismes fondamentaux de la langue. Ainsi, pour Baratz (1968), l'enfant d'un milieu pauvre s'exprime avec un système de communication complet et intégré quoique différent du langage courant de la classe moyenne.

Quant aux conséquences de ces différences, les avis sont moins catégoriques, Labov lui-même admet que les particularités dialectales des noirs peuvent perturber l'apprentissage de la lecture. D'autres auteurs montrent que, même si habituellement les enfants de milieux défavorisés comprennent la langue standard,

ils comprennent mieux la langue de leur milieu et que de toute façon quand, dans des épreuves d'imitation, on leur demande de reproduire des énoncés dictés en langue standard, ils les "traduisent" dans leur propre dialecte (Baratz, 1969; Osser, Wang and Zaid, 1969).

Pourtant, en général, les auteurs s'entendent pour insister sur l'importance pour les professeurs de changer d'attitude, de reconnaître la validité des différents niveaux de langue et d'adapter leur enseignement en conséquence. La plupart insistent également sur la nécessité de laisser l'enfant fonctionner dans sa langue originale au moins jusqu'en quatrième année. L'enseignement de la langue standard avant cela risquerait, d'une part de nuire aux mécanismes de structuration du langage et, d'autre part de créer des conflits de valeur et, par le fait même, des attitudes négatives face à l'école (Loban, 1965).

Le plus souvent associé à la thèse du déficit linguistique, à cause de l'orientation de ses premières recherches,

Bernstein[1] est sans contredit, l'un de ceux qui a le plus marqué la recherche en ce domaine. Malheureusement, on a trop souvent tendance à réduire son apport à ses premiers travaux dans lesquels il cherchait à caractériser le langage des enfants de milieux défavorisés et qui l'ont amené à développer les concepts de code restreint et de code élaboré devenus, depuis, sa "marque de commerce". On oublie trop souvent cependant, la théorie qui sous-tend les travaux de Bernstein et qu'il n'a cessé d'approfondir et de préciser.

En fait, loin de vouloir stygmatiser le langage des enfants de milieux défavorisés par quelques déficits spécifiques, Bernstein, chevauchant sur la psychologie, la sociologie, la linguistique, voulait analyser la complexité des phénomènes qui interviennent dans la structuration du discours et montrer les relations existant entre les structures sociales, le développement de la logique et l'acquisition du langage. Ce que Bernstein retenait de ses premiers travaux, ce n'est pas tant les différences rendues dans les notions de

---

1. Pour une traduction française des principaux articles de Bernstein voir: BERNSTEIN, B. (1975) Langage et classes sociales, Paris, Les Editions de Minuit.

code élaboré vs code restreint auxquels d'autres que lui ont par la suite accordé tant d'importance, mais le fait que le niveau de compétence linguistiques lui apparaissait d'une part comme indépendant du niveau de performance intellectuelle et, d'autre part comme très lié au milieu socio-économique

(Bernstein, 1961)

Pour Bernstein, dire qu'un individu possède un code restreint ne signifie donc pas qu'il soit non verbal ni défavorisé au plan linguistique; cela signifie, par contre, que les contextes et les condition dans lesquels l'enfant acquiert son langage l'orientent vers les ordres de signification différents et l'invitent à faire des choix linguistiques par lesquels ces significations sont produites. Pour lui, la différence essentielle entre le code des enfants de milieux défavorisés et celui des enfants de milieux bourgeois, se situe davantage au niveau de la performance

qu'au niveau de la compétence et tient au fait que les premiers développent ce qu'il appellera plus tard, un système de significations particularistes tandis que les seconds développent un système de significations universalistes, ces deux concepts faisant référence à la dépendance plus ou moins grande du discours par rapport au contexte. Les enfants de la classe ouvrière possèderaient donc, dans leur vocabulaire passif, le vocabulaire utilisé par leurs camarades des milieux plus aisés; leur compréhension du système des règles linguistique serait aussi développée; par contre la production des ordres de significations universalistes serait très différente de la production linguistique des ordres de significations particularistes, les différences étant liées aux formes de relations sociales existant dans le milieu où l'enfant acquiert son langage. Rien dans le code restreint n'empêcherait cependant l'enfant, d'intérioriser et d'apprendre l'emploi des significations universalistes, sinon les blocages causés par l'attitude de l'école à l'égard de sa culture d'origine.

Selon Bernstein, on ne peut donc dire que les enfants de milieux défavorisés soient déficients puisqu'ils atteignent le même niveau de compétence que les enfants des autres milieux. Mais on ne peut non plus nier la réalité des difficultés auxquelles ils font face ni le fait que ces difficultés soient le reflet de problèmes d'adaptation dus à des différences de fonctionnement entre l'école et le milieu. En effet, pour lui, ces différences ne sont pas tellement d'ordre linguistique mais sont liées aux structures sociales qui prévalent dans le milieu et qui conditionnent les modes de communication et de représentation des individus.

## 1.2 *Point de vue méthodologique*

### 1.2.1 *Techniques de sélection des sujets*

Le premier point qui ressort, lorsqu'on entreprend l'étude du langage en fonction du milieu, est l'absence d'une conception unifiée de la notion de milieu. (Lesser, Fifer et Clark, 1963, p. 25)

On aurait pu croire que des recherches qui avaient pour objectif l'étude des effets du milieu social sur le développement, auraient attaché beaucoup d'importance à la description des milieux qu'elles étudiaient. Il semble, au contraire, que bien souvent ce point ait été négligé et qu'il ait donné lieu à beaucoup de confusions.

Certains chercheurs confondent les deux ordres de variables qu'ils étudient. Ainsi, pour constituer ses groupes expérimentaux, Loban (1963) s'appuie sur deux critères: les résultats obtenus à un test standardisé et les cotes accordées par les professeurs sur l'habilité du langage des élèves. Il divise ensuite les enfants en deux groupes selon que le résultat cumulé des deux évaluations est plus élevé que la moyenne ou plus faible. Constatant que la majorité des enfants (Loban ne donne pas de chiffres précis) qui constituent le groupe fort provient de milieux moyens, tandis que la majorité de ceux qui constituent le groupe faible provient de milieux défavorisés, Loban interprète ses résultats en fonction

de l'influence du milieu socio-économique sur la performance linguistique.

Bon nombre de recherches ont ainsi sélectionné leurs sujets sur la base de mesure comme le QI. Même s'il a été démontré que le QI et le rendement académique ont une forte corrélation avec la classe sociale (R = 0.4 si l'on se réfère à Bloom, Davis et Hess, 1965), on réalise vite le cercle vicieux qu'engendre une telle méthodologie.

Une autre source de confusion est celle de la coïncidence entre race et classe sociale. Dans la structure américaine, la correspondance est en effet assez frappante. Les noirs se retrouvent en majorité dans les classes défavorisées, tandis que les yankees se retrouvent surtout dans les classes aisées. Labov avoue lui-même que la situation scolaire des noirs n'est que le reflet de la structure sociale américaine. Il reste cependant que l'on confond deux ordres de variables dont les effets peuvent être différents lorsque l'on confond classe sociale et race. En isolant

les deux variables, Lesser, Fifer, et Clark (OP. cited) ont ainsi montré des différences liées aux facteurs racial et ethnique dans le profil de développement de leurs sujets.

Pour les américains, les problèmes de classes sont très intimement liés aux problèmes raciaux. Très souvent, les recherches effectuées en milieux dits défavorisés portent sur des enfants de race noire ou encore sur des enfants d'origines ethniques différentes (mexicains, porto-ricains). La situation est tout autre au Québec. Les imigrants ou enfants de races différentes sont en minorité dans nos écoles et sont répartis dans tous les milieux[1]. Les enfants qui viennent de quartiers identifiés comme défavorisés sont donc, pour la très grande majorité, d'origine canadienne française[2].

---

1. Selon des statistiques publiées en 1972, la C.E.C.M. comptait alors 3.37% d'enfants d'origines ethniques autres que françaises dans tout le réseau français.

2. Nous n'avons pas voulu traiter dans notre recherche de la situation sociopolitique de la langue française au Québec qui constitue en soi tout un champ de recherche.

Outre les confusions mentionnées précédemment, d'autres limites sont imposées à la généralisation des résultats de certaines recherches, à cause du manque de représentativité des échantillons. Certains chercheurs peu préoccupés des techniques statistiques limitent souvent leurs recherches à des groupes restreints de sujets choisis selon des critères grossiers d'appartenance à un groupe que l'on n'hésite pas, par la suite, à étiquetter sur la base des résultats obtenus. Les conséquences d'un tel étiquettage sont trop importantes pour que l'on néglige de prendre toutes les précautions lorsque l'on se targue d'établir en situation de fait des spéculations souvent oiseuses reflétant plus des préjugés que des observations sur le terrain. Quant à la généralisation possible des résultats à d'autres groupes, il est évident que la plus grande prudence s'impose et qu'elle ne pourra avoir une certaine valeur que lorsque les groupes auront des caractéristiques communes (race, distribution de revenu, de scolarité, etc...),

d'où l'importance, dans ce type de recherche, de donner une description aussi précise que possible des caractéristiques de l'échantillon et de chercher à dégager les facteurs pertinents pour la compréhension des phénomènes à l'étude.

Nos scrupules sont loin d'être sans fondement. Quoique encore très limitées, les recherches menées au Québec sur le sujet, plus particulièrement dans la région montréalaise, remettent déjà fortement en question la réalité des déficits linguistiques chez les enfants de milieux défavorisés (Caouette, 1976). Même en utilisant des tests standardisés, Bonnier-Tremblay (1973, 1975) n'observe aucune différence sur le plan de l'intelligence générale entre des enfants de milieu défavorisé et des enfants de milieu moyen de la région montréalaise.

En ce qui a trait plus particulièrement au langage, Pagé (1971) et Comeau (1975) n'ont également relevé aucune différence importante sur le plan des structures syntaxiques chez des enfants de six ans,

dix ans et 16 ans respectivement. Il faut dire, cependant, que les critères de définition des milieux dans ces recherches sont globaux et reposent essentiellement sur la notion de quartiers. On n'y tient aucun compte de variables sociales telles le revenu des parents, la scolarité, les caractéristiques du logement, etc...)

1.2.2 *Technique d'évaluation*

Là encore, les techniques utilisées sont souvent fonction des individus qui les utilisent et les résultats fonction des techniques.

Etablissant, ainsi que nous l'avons dit précédemment, une relation entre le QI et le développement du langage, les psychologues ont eu fortement recours aux tests standardisés pour mesurer l'influence du milieu sur le langage. Les tests les plus utilisés ont été les échelles verbales du Standfort-Binet et du W.I.S.C., le Peabody, l'I.T.P.A. et le Wepman Auditory Discrimination Test.

Les dimensions du langage mesurées par les tests comme le Standfort-Binet et le W.I.S.C. sont généralement la connaissance et la compréhension du vocabulaire, la capacité de raisonner verbalement ou de manipuler des concepts logiques et, dans certains cas, la capacité de former des phrases et d'appliquer certaines règles principalement d'ordre morphologique. Le Peabody est essentiellement un test de compréhension du vocabulaire mais, en raison des fortes corrélations qu'il entretient avec les tests d'intelligence, il est également utilisé comme tel. Pour ce qui est de l'I.T.P.A., c'est un test essentiellement de langage bâti à partir de la théorie psycholinguistique d'Osgood. Lui aussi entretient de fortes corrélations avec les tests d'intelligence. Quant au Wepman, il permet, comme son nom l'indique, d'évaluer dans quelle mesure des enfants âgés de cinq à huit ans peuvent discriminer entre les phonèmes de la langue présentant des caractéristiques phonétiques communes. Pour les psychologues qui les utilisent, ces tests offrent l'avantage

d'être normalisés et standardisés et de permettre, par conséquent, de comparer les résultats obtenus par différents groupes de sujets.

Bon nombre de recherches de cette catégorie se sont également appuyées sur la comparaison des résultats aux différents tests de rendement subis par les enfants dans les écoles. Comme avec les tests précédents, ces comparaisons aboutissent habituellement à la constatation de différences importantes entre les sujets de groupes sociaux différents (voir à ce sujet: Deutch et al., 1967; Passow et al., 1967; Helmuth J., 1967).

Pour les linguistes et chercheurs de disciplines connexes, les tests standardisés apparaissent impropres à l'évaluation du langage, d'une part, parce qu'ils négligent l'aspect le plus important de la langue qui est celui de ses structures, d'autre part, parce qu'en raison justement de leur standardisation, ils limitent les sujets dans leurs possibilités d'expression. Les échantillons de langage, que l'on obtient à partir des tests standardisés, ne sont donc pas représentatifs de la compétence réelle des sujets.

La technique d'analyse de corpus, utilisée le plus souvent par les linguistes, a l'avantage de ne pas attendre des sujets une réponse donnée à une question donnée, puisqu'elle repose habituellement sur la cueillette d'échantillons de langage dans des situations de verbalisation libre. Le linguiste applique ensuite sur ces données verbales, les analyses qui lui permettront de recueillir les informations qu'il cherche : mesure de la longueur moyenne de la phrase (M.L.U.: Mean Lengh Ulterance), établissement des structures syntaxiques utilisées, inventaire des transformations appliquées ou non appliquées, catégorisation des éléments linguistiques, etc...)

La technique d'analyse de corpus a aussi ses limites. En raison de la nature des analyses, longues et fastidieuses, le chercheur est souvent obligé de limiter son évaluation à un nombre restreint de sujets et de négliger les principes d'échantillonnage. En outre, étant donné l'absence de standardisation des conditions d'évaluation, les verbalisations ainsi recueillies ne sont souvent pas comparables,

les multiples facteurs pouvant influencer aussi bien la quantité que la qualité des verbalisations n'étant pas contrôlés (voir Cazden, 1972 pour une analyse des variables habituellement laissées pour compte par les analyses linguistiques).

Face aux limites respectives de ces deux techniques, certains chercheurs font appel à des techniques semi-standardisées plus proches de par leur méthode des tests standardisés et plus proches des analyses de corpus par l'accent qu'elles mettent sur les aspects structuraux de la langue. Ces techniques font le plus souvent appel à l'imitation, s'appuyant sur de nombreuses recherches en psycholinguistique qui montrent que, loin de répéter mécaniquement les énoncés qu'il entend, l'enfant les "traduit" en fonction de son propre niveau de structuration (Slobin et Welsh, 1973).

Comme les données obtenues à partir de techniques non standardisées ou semi-standardisées ne consistent pas seulement en cotes obtenues à partir de la catégorisation de réponses en bonnes ou mauvaises, elles prêtent à des interprétations plus nuancées.

Le plus souvent, ces données reflètent des différences entre les groupes sociaux sur les aspects étudiés. Toutefois, l'analyse qualitative de ces différences permet de poser qu'il ne s'agit pas, comme le prétend le premier groupe de chercheurs, de déficiences d'ordre psychologique ou linguistique mais du reflet de l'influence du milieu sur la structuration de la langue.

### 1.8 *Objectifs de la recherche*

En 1972, lorsqu'on nous a confié le mandat d'élaborer un programme de langage pour les enfants de milieux défavorisés, la thèse de la déficience dominait encore dans le milieu scolaire québécois. Ayant pris conscience de la fragilité de cette thèse, il nous est apparu important de faire le point sur cette question avant d'élaborer une méthode pédagogique. Les données recueillies jusqu'alors au Québec étaient encore trop limitées. Par ailleurs, comme nous venons de le montrer, la revue des recherches effectuées en dehors du Québec faisait ressortir d'une part, la difficulté de comparer les données obtenues par les tenants de l'une ou l'autre thèse: thèse de la déficience ou thèse de la différence; d'autre part, le danger de généraliser

ces résultats à la population visée par nos programmes d'intervention.

Nous avons donc entrepris de mener notre propre recherche en faisant en sorte:

a) du point de vue théorique, d'intégrer les dimensions considérées par l'une et l'autre partie: relations entre le langage et l'intelligence d'une part, aspects structuraux de la langue d'autre part;

b) du point de vue méthodologique, de pouvoir comparer les résultats obtenus par des techniques standardisées et semi-standardisées, d'identifier les variables responsables des différences éventuelles et de pouvoir généraliser les résultats à l'ensemble de la population montréalaise d'enfants de quatre ans sur laquelle portait la recherche;

Nous avons ainsi élaboré la recherche de façon à ce qu'elle porte sur différents aspects du développement psycholinguistique et nous avons accordé beaucoup d'importance au choix des techniques d'évaluation et à la

constitution d'un échantillon représentatif de la population montréalaise en fonction de critères socio-économiques.

Nous appuyant sur les données existantes, nous avons posé comme hypothèses:

a) de façon générale, en ce qui a trait aux relations entre le langage et la pensée:

1. les enfants de milieu défavorisé ne diffèrent pas de façon significative des enfants des autres milieux socio-économiques sur le plan de l'intelligence non verbale;

2. ils ne diffèreraient pas non plus au plan verbal, du point de vue de la compréhension;

3. mais, ils diffèreraient du point de vue de l'expression;

b) en ce qui concerne l'aspect plus proprement linguistique, on peut postuler que:

1. *au niveau syntaxique:* les enfants de milieu défavorisé seraient au même niveau de structuration syntaxique que les enfants des autres milieux[1];

2. *au niveau phonologique:* les enfants des trois milieux socio-économiques considérés seraient au même stade dans l'acquisition des phonèmes; on trouverait cependant des différences au niveau des règles de réalisation;

3. *au niveau sémantique:* il n'y aurait pas de différence du point de vue de la compréhension d'un vocabulaire usuel, mais, il y aurait des différences au niveau de l'utilisation de ce vocabulaire à la fois quantitativement (nombre de mots connus) et qualitativement (catégories de réponses).

---

1. Les différences qui pourraient exister ne seraient pas d'ordre structurale mais d'ordre qualitative. Nous ne nous attarderons toutefois pas à les faire ressortir, notre objectif étant d'abord de montrer que le langage des enfants de milieu défavorisé est tout aussi développé que celui des enfants des autres milieux.

# II

# APPROCHE METHODOLOGIQUE

## 2. *Description de l'expérience*

Dans les lignes qui précèdent, nous avons essayé de montrer comment la méthodologie adoptée pouvait influencer l'interprétation des résultats obtenus. En particulier, nous avons souligné l'importance des instruments de mesure utilisés et de la description des variables que l'on veut mettre en relation pour déterminer l'influence du milieu sur le développement. C'est pourquoi, nous attachons une certaine importance à la description de l'expérience dans laquelle nous décrivons les instruments utilisés et les critères qui ont prévalu à la sélection des sujets.

### 2.1 *Description des épreuves*

Le choix des épreuves standardisées devant permettre d'établir le quotient intellectuel et le quotient verbal des enfants de la recherche a été motivé par la préoccupation de dissocier, dans la mesure où cela était possible, la dimension purement cognitive de la dimension verbale. Les trois épreuves utilisées représentent donc une gradation dans la saturation en facteur verbal.

### 2.1.1 *"Le Leiter international performance scale"*

Ce test en est un d'intelligence dit culture "free" construit pour être utilisé avec des sujets de langue étrangère ou incapables de parler pour une raison ou pour une autre (handicaps physiques ou sensoriels); il ne nécessite donc aucune intervention verbale de la part de l'expérimentateur. Dans le cadre de notre recherche, l'enfant et l'expérimentateur parlant la même langue, nous avons introduit un minimum de consignes pour que la situation semble plus naturelle, en prenant soin, toutefois, que ces consignes ne donnent aucun indice sur la réalisation de la tâche. La tâche en elle-même demande d'apparier une série d'images mobiles à une série fixe en fonction par exemple de la couleur, de la forme ou de relations diverses (ressemblances, grandeur, nombre, etc.). Le test comprend deux échelles graduées; la première s'adresse aux enfants entre deux et sept ans, la seconde permet d'évaluer les enfants jusqu'à l'âge de 12 ans.

2.1.2 *Le "Preschool Language Scale"*

Ce test a été conçu de façon à permettre une évaluation systématique et différenciée des aspects compréhension (compétence) et production (performance). Les item du test ont été extraits des différents tests d'intelligence existant et placés dans l'une ou l'autre échelle suivant qu'ils exigeaient la compréhension d'une consigne verbale mais une réponse non verbale (pointer du doigt) ou la production verbale d'une réponse à une consigne également verbale (faire une phrase avec trois mots, compter des objets sur une image, répéter ou compléter des phrases. Chaque échelle du test donne un score indépendant (QVC, quotient verbal de compréhension; QVE, quotient verbal d'expression), ce qui nous permettait de les utiliser comme deux tests distincts et de les comparer l'un à l'autre. Le test ayant été conçu à l'origine pour une utilisation clinique, il nous a fallu pour l'utiliser à des fins de recherche, en standardiser l'administration (consignes, ordre des item, matériel).

### 2.1.3 *Les épreuves de vocabulaire*

Elles ont été conçues pour les fins de la recherche de façon à permettre de comparer les enfants des trois milieux par rapport aux aspects réceptif et expressif du vocabulaire.

En ce qui concerne l'aspect réceptif, l'épreuve a été élaborée sur le même principe que le "Peabody Picture Vocabulary Test". Il s'agit d'une épreuve à choix multiples (quatre possibilités) où le sujet doit désigner l'image correspondante à chacun des mots-stimuli. L'épreuve comprend 81 item.

Les mêmes 81 mots ont servis à constituer l'épreuve d'expression, sous forme d'un livret regroupant les 81 images correspondantes. Celles-ci sont présentées une à une et on demande au sujet de dire le mot qu'illustre chaque image. Au cas où le sujet ne donne pas spontanément le mot attendu, des sous-questions sont prévues pour permettre de déterminer des niveaux de réponse.

Compte-tenu de la difficulté pour l'expérimentateur de transcrire intégralement les réponses du sujet, l'entrevue était enregistrée au magnétophone.

### 2.1.4 *L'articulation*

L'articulation a été étudiée dans deux situations: en situation de répétition à partir des item d'articulation du PLS expression et en situation de production spontanée à partir des verbalisations recueillies dans le test de vocabulaire expression et dans l'épreuve d'Histoires en Images.

Les item d'articulation du PLS consistent en des séries de trois mots contenant le phonème en position initiale, médiane ou finale graduées selon l'ordre de difficulté des phonèmes. L'expérimentateur dit un à un les mots et invite l'enfant à les répéter après lui.

C'est une analyse a postériori, à partir des enregistrements recueillis pour les deux épreuves mentionnées, qui a permis l'étude de l'articulation en situation de production spontanée.

### 2.1.5 *Les Histoires en images*

L'épreuve des "Histoires en images" élaborée pour la recherche constitue une mise en situation de verbalisation qui devait rejoindre un double objectif soit favoriser au maximum la verbalisation spontanée chez des enfants de quatre ans et permettre de comparer les verbalisations ainsi recueillies d'un sujet à l'autre et d'un groupe à l'autre. Les épreuves précédentes plaçaient le sujet dans une situation très structurée où on lui demandait une réponse précise, généralement limitée à un geste, un mot ou une courte phrase. L'épreuve des "Histoires en images" a été conçue de façon à permettre une plus grande spontanéité de la part du sujet, qu'on encourage le plus possible à s'exprimer à partir de la consigne générale *"Regarde bien les images qui sont devant toi et raconte-moi une histoire"*. A l'origine, le matériel était constitué de cinq séries de trois à quatre images, qui, alignées dans un ordre correct, illustrent une petite "histoire" dont le déroulement et les scènes sont normalement familières à un enfant de

cet âge (ex. une scène de goûter). La première série était utilisée comme exemple et permettait à l'expérimentateur de s'assurer que l'enfant comprenait bien les consignes de l'épreuve. Pour la deuxième évaluation des enfants, à cinq ans, on a ajouté une série d'images représentant une situation plus complexe et on a éliminé la première série. La deuxième série servait alors d'exemple. Un certain nombre de sous-questions étaient prévues dans les consignes pour faciliter le discours de l'enfant et au besoin l'aider à le clarifier, quand le récit obtenu était pas trop incomplet. Ces questions, qui étaient standardisées pour éviter toutes variations d'un expérimentateur à l'autre, avaient pour objectif de donner à l'enfant la possibilité de s'exprimer à son niveau. Ainsi donc, à l'enfant qui spontanément ne répondait pas à la consigne générale (niveau de la narration) l'expérimentateur demandait: *"Dis-moi qu'est-ce que tu vois"* (niveau de la description), si l'enfant ne répondait toujours pas, il continuait en pointant du doigt la première image: *"Ici qu'est-ce que tu vois"?* et ainsi de suite l'une image à l'autre. Si l'enfant répondait

l'expérimentateur revenait à la question *"Qu'est-ce qu'il fait"?* pour vérifier si l'enfant pouvait à partir de sa réponse se placer au niveau de la narration. Si l'enfant ne répondait pas, l'expérimentateur pointait du doigt différents éléments des images demandant chaque fois *"Qu'est-ce que c'est"?* (niveau de l'énumération). Cette procédure nous a été dictée par l'observation, au cours de la pré-expérimentation, que certains enfants de quatre ans verbalisent peu spontanément dans ce type de situation, mais qu'ils peuvent faire preuve d'une plus grande performance que ce qui y paraît au premier abord s'ils y sont incités.

En conclusion donc, l'épreuve Histoires en images est une situation semi-standardisée qui, au contraire des tests traditionnels, favorise l'expression libre mais qui, au contraire de la technique du corpus, habituellement utilisée par les linguistes, élimine les facteurs de variations dûs à l'expérimentateur,

(tous nos expérimentateurs ont été longuement entraînés à faire passer l'épreuve), au matériel (mêmes images, mêmes consignes pour tous les enfants) et à la situation (tous les enfants ont été évalués à l'école, en situation individuelle, durant les heures de classe[1]). Les corpus ont été recueillis sur magnétophone et retranscrits par la personne qui a effectué les analyses syntaxiques[2]. La durée des enregistrements pouvait varier entre 20 et 30 minutes.

### 2.2 *Sélection des sujets*

En raison des objectifs de la recherche, la constitution de l'échantillon était très important. Comme nous l'avons souligné précédemment, en effet, une bonne partie des confusions qui subsistent quand au statut des enfants de milieux défavorisés

---

1. Pour les enfants qui ne fréquentaient pas encore la maternelle en milieux moyen et favorisé, on a demandé aux parents de se rendre avec eux dans l'école de leur quartier pour uniformiser les conditions de passation de tests.

2. Soulignons ici la collaboration extrêmement précieuse de Roger Lazure (MA linguistique) au niveau des analyses syntaxiques.

tiennent à un manque d'uniformisation dans la définition de ce l'on entend par "enfants de milieux défavorisés" ou "enfants défavorisés". Certains auteurs résolvant au départ l'équation enfants de milieux socio-économiquement défavorisés = enfants psychologiquement défavorisés, déterminent la population qu'ils étudient à partir de critères sociaux grossiers (quartier de résidence) ou de tests de QI. Pour nous, il apparaissait évident que si notre objectif était d'analyser les relations qui pouvaient exister entre des variables socio-économiques d'une part et des variables psychologiques ou linguistiques d'autre part ces deux ordres de variables devaient être dissociés dans la constitution de l'échantillon, les premières étant les variables indépendantes, les secondes les variables dépendantes.

Pour assurer, donc, la représentativité de notre échantillon, différents facteurs sociaux ont été considérés soit: le milieu, signifiant ici le quartier d'habitation, le revenu et la scolarité des parents, l'âge, la langue parlée à la maison, le sexe et le rang dans la famille.

Une étude de la population pré-scolaire de la C.E.C.M. a été effectuée pour voir la répartition des enfants en fonction des différents facteurs. Près de 3,000 parents d'enfants de quatre ans ont été rejoints par l'intermédiaire de l'école ou par téléphone (Fortin et Joly, 1973).

*2.2.1 Description des différentes variables*

a) Variables indépendantes

1. Milieu

Le milieu est défini par le stanine de l'école auquel est rattaché l'enfant selon le système établi par la C.E.C.M. (Forest, 1972).

| | Stanines |
|---|---|
| milieu défavorisé | 1-2-3 |
| milieu moyen | 4-5-6 |
| milieu favorisé | 7-8-9 |

Comme il n'existe pas de maternelle pour les enfants de quatre ans, dans les milieux moyens et favorisés, il s'agissait pour ces sujets de l'école

du quartier, où il devaient aller en septembre suivant.

2. Revenu

Six catégories de revenus avaient initialement été prévues dans l'étude sur la population. Par la suite ces six catégories ont été ramenées à quatre, les trois dernières catégories étant en faible proportion dans la population:

| | |
|---|---|
| A | $4.000 et moins |
| B | $4.5000 à $8.000 |
| C | $8.500 à $12.000 |
| D-E-F | $12.500 et plus |

Pour établir leur revenu chacun des parents devait indiquer la catégorie à laquelle il appartenait. Dans le cas où il y avait deux revenus dans une famille, on additionnait la moyenne des deux catégories et on attribuait la catégorie correspondante.

3. Scolarité

La scolarité était également divisée en six catégories dans l'étude de la population. Là, encore on a regroupé des catégories pour constituer l'échantillon:

A-B primaire (1er cycle, 2e cycle)
C-D secondaire (1er cycle, 2e cycle)
E-F collégiale et universitaire

Ici seul le degré de scolarité le plus élevé était considéré.

4. Age

Comme la recherche avait également comme objectif de dresser un tableau représentatif des structures syntaxiques des enfants qui fréquentent la maternelle, les sujets ont été choisis de façon à respecter la moyenne d'âge des enfants à leur admission en maternelle quatre ans soit quatre ans sept mois. Les mêmes enfants ont été revus un ans plus tard alors qu'ils avaient cinq ans neuf mois, en moyenne, avec l'épreuve Histoires en images seulement.

b) Variables contrôles

1. Langue parlée à la maison

Pour éliminer les cas particuliers rattachés à des problèmes de bilinguisme, nous n'avons conservé que les sujets dont les deux parents parlaient français.

2. Sexe

Suffisamment de recherches ont montré des différences dans le profil de développement des garçons et des filles à cet âge pour que nous ayons trouvé important de veiller à ce qu'ils soient toujours en nombre égal dans les divers groupes étudiés.

3. Rang dans la famille

Le facteur s'étant révélé déterminant dans l'étude de Bonnier-Tremblay (1973), nous avons voulu en tenir compte. Cinq catégories ont donc été déterminées:

- Unique
- Aîné
- Milieu
- Dernier
- Autres (foyers nourriciers, parents séparés).

2.2.2 *Constitution des échantillons*

Les sujets ont été choisis dans chaque catégorie proportionnellement à la répartition dans la population. Cependant à cause de problèmes techniques (défaut d'enregistrements nécessaires à la correction de certains tests), il a fallu éliminer certains protocoles d'expression verbale. Nous avons donc reconstruit des échantillons pour chacune des études, étant donné les protocoles disponibles et en respectant les proportions de la population. Il a ainsi fallu éliminer plus de sujets, mais les différents échantillons restent représentatifs.

1) Etude comparative du développement de l'intelligence et du langage: Leiter, PLSC et PLSE

L'échantillon de base avait été constitué lorsqu'il ne s'agissait que

de mesurer l'influence du milieu. Dans cette partie des analyses, il était possible d'utiliser l'échantillon pour, non pas contrôler, mais mesurer l'influence du revenu et de la scolarité des parents avec celle du milieu. Cela a cependant posé certains problèmes au niveau de l'analyse, les sous-catégories étant alors d'effectifs inégaux puisque représentatifs.

Le tableau 25 en Appendice A présente la répartition des sujets dans chaque milieu selon le revenu, la scolarité et le rang dans la famille; il donne pour chaque catégorie le pourcentage observé dans la population, le nombre de sujets que cela suppose (étant donné le nombre de sujets dans l'échantillon), puis le nombre de sujets que comprend effectivement la catégorie. En ce qui concerne la variable sexe, on a simplement cherché à ce qu'il y ait également de garçons et de filles.

L'échantillon représente donc assez bien les caractéristiques de chaque milieu, et ce, non seulement pour chaque facteur indépendamment, mais aussi lorsque les facteurs sont considérés ensemble. Par exemple, on a, en Appendice A (tableau 26), la répartition dans les sous-catégories, lorsqu'on considère simultanément, le revenu, la scolarité et le sexe. On voit ainsi que le nombre de sujets dans l'échantillon se rapproche du nombre théorique de sujets.

Le rang et le mois de naissance ont également été considérés en les combinant aux autres facteurs pour constituer l'échantillon. Le tableau 27, en Appendice A, présente ainsi l'âge moyen des sujets dans les diverses sous-catégories. L'âge moyen des sujets est de 4.60, soit à peu près quatre ans sept mois et six jours.

2) Etude du vocabulaire

Pour l'étude du vocabulaire moins de protocoles étaient disponibles (défaut d'enregistrements nécessaires à la

correction du vocabulaire expression). Nous avons constitué un échantillon de 45 sujets représentatifs de chaque milieu (15 sujets). Cette étude ne portant que sur l'influence du milieu, un tel échantillon était suffisant. Les caractéristiques de cet échantillon sont représentées comme précédemment dans le tableau 28, en Appendice A.

3) Etude de l'articulation

Nous avons étudié l'articulation en constituant un échantillon de 60 sujets (voir tableau 29 en Appendice A) représentatifs de chaque milieu (20 sujets). Dans la situation de répétition, nous avons éliminé les protocoles si l'enregistrement était incomplet, ou si la prononciation de l'expérimentateur était imparfaite.

4) Analyse syntaxique

Un échantillon de 60 sujets, 20 par milieu , a également été extrait de l'échantillon principal pour les analyses syntaxiques toujours en res-

pectant la représentativité des différents sous-groupes et en tenant compte de la qualité des enregistrements (voir tableau 30, en Appendice A).

# III

# PRESENTATION DES RESULTATS

## 3. *Analyse des résultats*

L'analyse des résultats comprend quatre parties. Une première partie met en relation les résultats obtenus aux trois tests, Leiter, PLSC et PLSE et le milieu socio-économique tel que défini par les différents critères mentionnés précédemment. La deuxième partie porte sur les résultats obtenus aux tests de vocabulaire compréhension et expression. La troisième met en relation les résultats obtenus pour l'articulation en situation de répétition et en situation de production spontanée. Enfin, la quatrième partie étudie le développement des structures syntaxiques en relation avec l'âge et le milieu socio-économique.

### 3.1 *Analyse comparative des résultats obtenus au Leiter, PLSC, PLSE en fonction du milieu socio-économique*

#### 3.1.1 *Analyse d'item*

Avant d'entreprendre l'analyse des résultats, il nous a fallu vérifier la qualité des instruments de mesure. En effet, le Leiter peut être utilisé tel quel, puisqu'il s'agit d'un test non verbal construit pour

être "culture free". Cependant les deux versions du PLS ont été élaborées en anglais. Il fallait donc évaluer la traduction faite pour les besoins de l'expérience.

On a fait une analyse d'item pour les deux tests, ce qui a permis de constater une grande homogénéité des item sauf dans certains cas, où il a fallu rejeter l'item. L'analyse du pourcentage de réussite à chaque item a montré que la difficulté des item était parfois différente de celle supposée par l'échelle anglaise. Comme il n'était pas toujours possible de modifier les critères de correction, il a fallu réordonner les item. Nous avons donc, en minimisant les changements, reconstruit deux échelles de développement à pourcentages de réussite gradués (Appendice B).

Cependant, nous n'avons pas effectué de plafonnement, pour ne pas pénaliser injustement des sujets, la réorganisation des item ayant diminué dans certains cas le

nombre d'item par niveaux d'âge (PLSE) et le nouvel ordre n'ayant pas été vérifié de façon longitudinale. Le calcul des QI introduit donc simplement une pondération en fonction de l'âge des sujets et donne un poids plus grand aux item difficiles.

Le PLS compréhension nécessite très peu de changement d'ordre et un seul item a dû être éliminé: cela n'a pas posé de problème l'item étant réussi par un seul sujet et se classant dans le niveau d'âge supérieur, on se trouve à raccourcir l'échelle. Ces modifications n'ont pas occasionné de changement dans la pondération pour chaque item, et comme il n'y a pas de plafonnement, les scores des sujets sont les mêmes sauf en ce qui a trait à l'item éliminé.

Dans le PLS Expression, l'analyse d'item a entraîné plus de changements. D'abord, il a fallu écarter les item d'articulation qui auraient nécessité l'élimination de certains protocoles (irrégularité

de prononciation des expérimentateurs, qualité de l'enregistrement magnétique nécessaire à la correction). Ces item sont cependant les seuls à faire appel à un aspect de l'apprentissage de la parole proprement dite, les autres item étudiant le langage expressif en tant que fonction symbolique. Il est donc justifiable d'isoler ces aspects pour les fins de l'analyse. Nous avons fait une étude isolée de l'articulation. De plus deux item ont dû être éliminés.

La nouvelle échelle comprend donc moins d'item par niveau d'âge. Les pondérations, cette fois, ont changé et les scores des sujets sont légèrement différents.

Les échelles ainsi construites permettent donc d'étudier la distribution des sujets. En effet, on peut postuler que la validité du test n'a pas été affectée par la traduction. Les item sont homogènes et la distribution de la difficulté est graduée et de moyenne près de 50%.

Notons que l'échelle d'expression est légèrement plus difficile que celle de compréhension. Cet écart par rapport à la norme anglaise peut dépendre de la difficulté à traduire ce genre de test, cela peut également signifier que l'écart entre le développement de la compréhension et de l'expression est plus grand ici. Il est cependant difficile de vérifier ce genre de constatation, d'une culture et d'une langue à l'autre.

Il faudrait vérifier les échelles de façon longitudinale et éventuellement les compléter (PLSE) pour pouvoir effectuer les plafonnements et standardiser les QI. On peut néanmoins utiliser les échelles comme telles pour effectuer les comparaisons inter-milieux.

3.1.2 *Résultats*

L'intérêt de cette partie des analyses étaient de vérifier dans

quelle mesure le degré de saturation en facteur verbal dans les tests standardisés pouvait effectivement être une source de différences entre des enfants de milieux socio-économiques définis. Comme pour cette partie de nos analyses, nous pouvions utiliser les 126 enfants de l'échantillon et que le recours à certaines méthodes statistiques, nous le permettait, nous avons tenté de cerner de plus près les variables qui pourraient être à l'origine des différences. Nous avons donc eu recours à des méthodes d'analyses statistiques qui permettaient de mesurer l'influence du revenu (Rev.) et de la scolarité des parents (Sco.) sur les résultats obtenus aux trois tests. Les résultats présentés dans le tableau I sont exprimés en QI dans le cas du Leiter et en QV[1] dans le cas du Preschool Language Scale.

---

1. Le QV est obtenu de la même façon que le QI.

## Tableau 1

Moyennes des résultats aux tests Leiter, PLSC et PLSE en fonction du milieu, du revenu et de la scolarité

| | Moyenne | Milieu | | | Revenu | | | | Scolarité | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 |
| Leiter | 102.7 | 97.4 | 104.6 | 107.0 | 99.0 | 101.0 | 102.4 | 113.5 | 94.0 | 103.6 | 111.1 |
| PLSC | 107.1 | 101.9 | 108.7 | 111.4 | 103.1 | 105.4 | 103.4 | 113.9 | 98.1 | 108.3 | 113.7 |
| PLSE | 96.2 | 88.4 | 101.1 | 99.9 | 90.2 | 93.9 | 99.7 | 103.0 | 83.3 | 98.6 | 103.2 |

L'analyse des résultats a été effectuée en trois temps[1]. Dans un premier temps, nous avons fait une analyse de variance (Winer, 1971) pour les facteurs Mil, Rev. et Sco. et leurs intéractions doubles. Comme le montre le tableau 2, cette analyse n'a révélé aucun effet significatif. Toutefois avant de conclure qu'il n'y a pas d'effet, il faut vérifier la puissance des tests. Les puissances associées aux effets simples sont assez faibles alors que celles associées aux effets d'intéraction sont en général très élevées. On peut donc supposer qu'il n'y a pas d'effet d'intéraction et de ce fait reprendre l'analyse sur les effets simples seulement.

---

1. Nous voudrions remercier ici Aude Dufresne-Bourque, M.A. psy. et Michel Bourque, M.A. math. pour leur précieuse collaboration au niveau des analyses statistiques.

Tableau 2

Analyse de variance et calcul de puissance de l'influence du milieu (A) du revenu (B), de la scolarité (C) et des interactions doubles de ces facteurs

Leiter

| | SC | DL | CM | F | PUISSANCE |
|---|---|---|---|---|---|
| MIL | 460.61 | 2 | 230.30 | .73 | < 30% |
| REV | 405.80 | 3 | 135.27 | .43 | < 30% |
| SCO | 813.35 | 2 | 406.67 | 1.29 | 55% |
| MIL X REV | 262.11 | 6 | 43.68 | .14 | < 40% |
| MIL X SCO | 332.19 | 4 | 83.05 | .26 | 55% |
| REV X SCO | 834.11 | 3 | 278.04 | .88 | 74% |
| ERREUR | 33072.04 | 105 | 314.97 | | |
| TOTAL | 36180.21 | 125 | | | |

Tableau 2
(suite)

PLS Compréhension

| | SC | DL | CM | F | PUISSANCE |
|---|---|---|---|---|---|
| MIL | 464.28 | 2 | 232.14 | .98 | < 30% |
| REV | 96.85 | 3 | 32.28 | .14 | < 30% |
| SCO | 1005.40 | 2 | 502.70 | 2.12 | 64% |
| MIL X REV | 893.61 | 6 | 148.94 | .63 | 65% |
| MIL X SCO | 638.77 | 4 | 159.69 | .67 | 84% |
| REV X SCO | 274.12 | 3 | 91.37 | .39 | 90% |
| ERREUR | 24920.11 | 105 | 237.33 | | |
| TOTAL | 28293.14 | 125 | | | |

Tableau 2
(suite)

PLS Expression

| | SC | DL | CM | F | PUISSANCE |
|---|---|---|---|---|---|
| MIL | 1834.72 | 2 | 917.36 | 2.83 | 54% |
| REV | 39.07 | 3 | 13.02 | .04 | 50% |
| SCO | 1541.05 | 2 | 770.53 | 2.38 | 84% |
| MIL X REV | 2414.53 | 6 | 402.42 | 1.24 | 91% |
| MIL X SCO | 619.58 | 4 | 154.90 | .48 | 96% |
| REV X SCO | 675.18 | 3 | 225.06 | .70 | 97% |
| ERREUR | 33981.66 | 105 | 323.63 | | |
| TOTAL | 41105.78 | 125 | | | |

Nous avons donc repris l'analyse de la variance sur les trois facteurs Mil, Rev. et Sco. seulement. Les résultats sont présentés dans le tableau 3.

On trouve alors que la Sco. a un effet significatif (95%) sur les résultats au test d'expression. Quant aux autres facteurs, les puissances sont trop faibles pour permettre de conclure. Seul le Rev. semble ne pas avoir d'influence sur les résultats au PLSE (la puissance étant élevée et la valeur F très faible).

Sur les effets où il n'a pas été possible de conclure, on a ensuite étudié les estimateurs obtenus par régression multiple (tableau 4). Ceux-ci montrent l'influence des facteurs étudiés en tant que variation par rapport à la moyenne générale au test. Par exemple, le fait d'appartenir au milieu défavorisé tend à baisser les résultats des sujets de 3.1 etc... On a observé ainsi que le Rev. ne semble pas jouer de façon uniforme alors que le Mil et la Sco. semble déterminer une augmentation des résultats.

Tableau 3

Analyse de variance et calcul de puissance de l'influence du milieu (A) du revenu (B) de la scolarité (C), sans interaction

Leiter

| | SC | DL | CM | F | PUISSANCE |
|---|---|---|---|---|---|
| MIL | 589.91 | 2 | 294.96 | 1.00 | < 30% |
| REV | 902.70 | 3 | 300.90 | 1.02 | 41% |
| SCO | 1309.98 | 2 | 654.99 | 2.2 | 77% |
| ERREUR | 34927.75 | 118 | 296.00 | | |
| TOTAL | 37730.35 | 125 | | | |

Tableau 3
(suite)

PLS Compréhension

| | SC | DL | CM | F | PUISSANCE |
|---|---|---|---|---|---|
| MIL | 566.92 | 2 | 283.46 | 1.26 | < 30% |
| REV | 192.12 | 3 | 64.04 | .29 | < 30% |
| SCO | 1329.20 | 2 | 664.60 | 2.96 | 79% |
| ERREUR | 26500.37 | 118 | 224.58 | | |
| TOTAL | 28588.62 | 125 | | | |

Tableau 3
(suite)

PLS Expression

| | SC | DL | CM | F | PUISSANCE |
|---|---|---|---|---|---|
| MIL | 1840.70 | 2 | 920.35 | 2.86 | 55% |
| REV | 253.06 | 3 | 84.35 | .26 | 69% |
| SCO | 2724.64 | 2 | 1362.32 | 4.24* | 95% |
| ERREUR | 37953.81 | 118 | 321.64 | | |
| TOTAL | 42772.21 | 125 | | | |

*significatif niveau 95%

Tableau 4

Estimateurs de l'influence des facteurs
calculés à partir des observations
Méthode pondérée[1]

| | Moyenne | Milieu | | | Revenu | | | | Scolarité | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 |
| Leiter | 102.7 | -3.1 | 2.3 | 1.0 | 1.9 | -1.0 | -2.7 | 6.3 | -7.9 | 1.3 | 4.9 |
| PLSC | 107.1 | -3.2 | 1.7 | 1.8 | 1.8 | -0.9 | -1.0 | 2.2 | -8.0 | 1.5 | 4.3 |
| PLSE | 96.2 | -5.0 | 4.6 | .6 | 2.1 | -1.7 | 0.0 | 1.9 | -11.4 | 2.4 | 4.6 |

1 Les catégories croissent avec le revenu, la scolarité et selon que le milieu est plus favorisé.

Enfin, pour estimer dans quel sens les liens existant entre les différentes variables, de par la constitution de l'échantillon, ont pu influencer les résultats, nous avons calculé les coefficients de régression multiple en donnant un poid égal à chaque sous-catégorie: méthode non pondérée (tableau 5). Bien qu'on ne puisse estimer le taux de signification de cette procédure, trois points ressortent: 1) l'influence de la scolarité sur les résultats au Leiter et au PLSC augmente, 2) l'influence du milieu sur le PLSE augmente, 3) l'influence du revenu est toujours aussi incohérente.

En résumé, les différentes analyses révèlent que la seule dimension qui soit affectée de façon significative par le milieu socio-économique est le langage expressif tel que mesuré par l'échelle expression du Preschool Language Scale (PLSE) et que la seule variable sociale qui ait une influence marquée est la scolarité des parents. Cette influence est significative dans le cas du langage expressif et sans être significative, elle est plus grande que celle du milieu et du revenu dans le cas du langage réceptif et de l'intelligence non verbale.

Tableau 5

Estimateurs de l'influence des facteurs.
Calculés à partir des moyennes
Méthode non pondérée[1]

| | Moyenne | Milieu | | | Revenu | | | | Scolarité | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 |
| Leiter | 103.6 | -2.6 | 2.3 | .2 | 2.0 | .2 | -7.2 | 5.1 | -11.9 | 2.4 | 9.6 |
| PLSC | 108.3 | .2 | -.8 | .6 | 1.4 | -2.4 | -1.5 | 2.6 | - 8.3 | 1.9 | 6.3 |
| PLSE | 95.9 | -5.6 | 1.7 | 3.9 | 1.4 | -1.5 | -.9 | 1.0 | -10.8 | 4.0 | 6.9 |

[1] Les catégories croissent avec le revenu, la scolarité et selon que le milieu est plus favorisé.

## 3.2 *Etude comparative du vocabulaire compréhension et expression*

### 3.2.1 *Analyse d'item*

Les épreuves de vocabulaire avaient été élaborées pour les besoins de l'expérience; elles portaient sur la compréhension et l'expression de 81 mots de difficulté graduée. Il fallait faire l'analyse psychométrique des résultats afin de sélectionner des item ayant une bonne homogénéité et qui soient de difficulté graduée.

Dans l'épreuve de vocabulaire compréhension le sujet avait à choisir entre quatre images; on enregistrait donc le numéro de l'image choisie, pour ensuite le confronter au numéro de la bonne réponse pour cet item.

L'analyse d'item a consisté à faire ressortir le pourcentage d'utilisation et le coefficient d'homogénéité pour chacune des quatre images à chaque item.

Dans l'épreuve de vocabulaire expression, le sujet devait exprimer un mot à la vue d'une image, mais il arrivait que

l'image suggère un mot voisin, ou que l'enfant décrive le mot sans pouvoir le dire. Nous avons ainsi classifié les différentes réponses selon neuf catégories, qui sont présentées dans le tableau 6. Il s'agissait d'une classification temporaire, l'analyse pouvant conduire à remanier les catégories.

L'analyse d'item a consisté à dégager le pourcentage d'utilisation de chacune des catégories de réponses ainsi que leur degré d'homogénéité.

Il s'est avéré, comme on pouvait s'y attendre, que les item étaient beaucoup moins réussis en expression qu'en compréhension. En effet si l'on conserve les 37 item ayant une bonne homogénéité ($r > .40$) dans les deux tests, les résultats par sujet diffèrent significativement (Technique de Slanders: $\Lambda = .025$, significatif à 99%).

Il était donc impossible d'utiliser une seule échelle, l'épreuve aurait alors été trop facile en compréhension

## Tableau 6

### Description des catégories de réponses dans le vocabulaire expression

| CATEGORIE | DESCRIPTION | EXEMPLE |
|---|---|---|
| 1. Mot exact: | Mot attendu tel que proposé dans l'épreuve correspondante du vocabulaire réceptif | |
| 2. Approximation phonétique | Déformation phonétique du mot attendu | |
| 3. Mot imprécis, hyperonyme | Mot moins spécifique que le mot attendu, mais avec lequel il établit une relation d'inclusion | "docteur" pour "dentiste" |
| 4. Mot impropre, cohyponyme | Mot évoquant une relation horizontale avec le mot demandé, nom ayant un hyperonyme commun, description inadéquate d'un verbe ou d'un adjectif | "orignal" pour "chevreuil" "renverse" pour "verse" |
| 5. Mot plus précis hyponyme | Mot plus spécifique que le mot attendu, relation verticale d'inclusion | "fil de téléphone" pour "ressort", "miroir" pour "carré" |
| 6. Paraphrase | Description complète et précise évoquant le not sans ambiguïté | "donne un bec" pour "embrasser" |
| 7. Description | Description du mot (et non de l'image) qui est plus vague | "affaire pour mettre la soupe" pour "louche" |
| 8. Mauvaise réponse | Description trop incomplète ou erronnée, énumération ou erreurs d'interprétation | "un fusil, un monsieur" pour "soldat" "épingles à linge" pour "capsules" |
| 9. Pas de réponse | L'enfant ne dit rien ou dit "je ne sais pas". | |

et trop difficile en expression, ce qui aurait diminué le pouvoir de discrimination. Nous avons donc élaboré deux échelles indépendantes, répondant aux critères suivants[1]:

- homogénéité des item supérieure à .40.
- difficulté des item le plus possible en 20% et 80%, répartie de façon normale.
- difficulté moyenne près de 50%.

Les épreuves finales comportent 30 item. Les tableaux 7 et 8 rapportent les pourcentages d'utilisation et les degrés d'homogénéité pour chacun des 30 item à chacune des deux échelles. Pour l'échelle de compréhension, la bonne réponse est marquée par un astérisque, pour l'échelle d'expression elle est toujours placée dans la catégorie 1.

Les résultats des sujets en expression sont fortement corrélés avec ceux de compréhension (r = .70), ce qui constitue un critère de validité pour les deux tests qui ont été conçus pour l'expérience.

---

1. De plus, dans le vocabulaire compréhension, les item choisis devaient avoir de bons distracteurs (homogénéité négative).

Tableau 7

Pourcentages d'utilisation et degrés d'homogénéité des 4 images aux 30 items conservés pour l'échelle de vocabulaire compréhension

| ITEM | | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | R | % | R | % | R | % | R | % |
| Embrasser | 4 | 0.0 | 0.0 | -0.26 | 4.4 | - | 2.2 | 0.60 | 93.3* |
| Doigt | 8 | -0.42 | 6.7 | 0.60 | 77.8* | -0.56 | 13.3 | -0.07 | 2.2 |
| Cils | 12 | -0.27 | 4.4 | 0.63 | 71.1* | -0.45 | 8.9 | -0.45 | 8.9 |
| Carré | 16 | -0.36 | 8.9 | -0.03 | 6.7 | -0.57 | 17.8 | 0.58 | 66.7* |
| Robot | 17 | 0.82 | 62.2* | 0.0 | 0.0 | -0.79 | 35.6 | -0.34 | 2.2 |
| Filet | 22 | 0.65 | 64.4* | -0.27 | 4.4 | -0.58 | 26.7 | 0.0 | 0.0 |
| Capsules | 23 | 0.06 | 15.6 | 0.45 | 51.1* | -0.38 | 17.8 | -0.58 | 13.3 |
| Thermomètre | 24 | -0.07 | 15.6 | -0.18 | 4.4 | -0.52 | 26.7 | 0.60 | 51.1* |
| Eplucher | 25 | -0.11 | 6.7 | -0.08 | 6.7 | -0.79 | 4.4 | 0.55 | 77.8* |
| Fantôme | 26 | 0.69 | 66.7* | -0.47 | 6.7 | -0.69 | 24.4 | 0.54 | 2.2 |
| Verser | 29 | -0.23 | 11.1 | 0.0 | 0.0 | -0.57 | 62.2* | -0.35 | 17.8 |
| Coiffeur | 30 | -0.71 | 17.8 | 0.71 | 82.2* | -0.57 | 31.1 | 0.33 | 4.4 |
| Aigle | 32 | -0.07 | 13.3 | 0.51 | 46.7* | -0.57 | 31.1 | 0.33 | 4.4 |
| Pêcheur | 34 | 0.91 | 64.4* | -0.26 | 8.9 | -0.71 | 22.2 | - | 2.2 |
| Soldat | 36 | 0.70 | 71.1* | 0.0 | 4.4 | -0.25 | 11.1 | -0.81 | 8.9 |
| Accrocher | 37 | -0.42 | 4.4 | -0.36 | 6.7 | 0.52 | 60.0 | -0.33 | 24.4 |
| Igloo | 42 | 0.14 | 2.2 | -0.01 | 2.2 | -0.62 | 15.6 | 0.70 | 71.1* |

Tableau 7 (suite)

| ITEM | NO | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | R | % | R | % | R | % | R | % |
| Paon | 43 | 0.61 | 82.2* | - | 2.2 | -0.43 | 8.9 | -0.28 | 6.7 |
| Cuisinier | 44 | -0.23 | 13.3 | 0.71 | 66.7* | -0.65 | 6.7 | -0.63 | 8.9 |
| Sous-marin | 45 | -0.60 | 6.7 | -0.30 | 37.8 | 0.47 | 42.2 | 0.21 | 11.1 |
| Tarte | 46 | 0.63 | 68.9* | 0.0 | 0.0 | -0.60 | 26.7 | 0.0 | 0.0 |
| Cueillir | 47 | 0.02 | 8.9 | 0.47 | 28.9* | -0.08 | 22.2 | -0.28 | 31.1 |
| Moulin | 49 | -0.01 | 6.7 | -0.30 | 31.1 | -0.92 | 6.7 | 0.57 | 55.6* |
| Hélice | 51 | -0.21 | 17.8 | 0.57 | 44.4 | -0.69 | 8.9 | -0.18 | 28.9 |
| Enchaîné | 53 | -0.05 | 8.9 | 0.42 | 46.7 | -0.53 | 22.2 | 0.10 | 20.0 |
| Pauvre | 54 | 0.70 | 37.8* | -0.13 | 13.3 | -0.45 | 26.7 | -0.35 | 20.0 |
| Surpirs | 61 | -0.02 | 11.1 | 0.50 | 40.0* | -0.27 | 22.2 | -0.37 | 24.4 |
| Hameçon | 65 | -0.00 | 6.7 | 0.04 | 6.7 | -0.69 | 15.6 | 0.54 | 68.9 |
| Féliciter | 71 | 0.65 | 26.7* | -0.11 | 11.1 | -0.16 | 22.2 | -0.33 | 35.6 |
| Vétérinaire | 79 | -0.23 | 6.7 | 0.41 | 40.0 | -0.07 | 13.3 | -0.24 | 35.6 |

Tableau 8

Pourcentages d'utilisation et degrés d'homogénéité des 9 catégories de réponses aux 30 item du test de vocabulaire expression

| Item | No | R 1 | % | R 2 | % | R 3 | % | R 4 | % | R 5 | % | R 6 | % | R 7 | % | R 8 | % | R 9 | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Soleil | 1 | 0.88 | 86.7 | -0.81 | 4.4 | 0.0 | 0.0 | -0.41 | 4.4 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 2.2 | -0.43 | 2.2 |
| Carotte | 2 | 0.83 | 84.4 | -0.41 | 6.7 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | -0.81 | 4.4 | -0.74 | 4.4 |
| Tambour | 5 | 0.81 | 82.2 | -0.59 | 8.9 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | -0.19 | 2.2 | 0.0 | 0.0 | -0.97 | 4.4 | -0.77 | 6.7 |
| Eléphant | 7 | 0.69 | 79.3 | -0.34 | 17.8 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | -0.33 | 51.1 | -0.48 | 4.4 |
| Dentiste | 8 | 0.45 | 24.4 | -0.01 | 4.4 | 0.14 | 4.4 | 0.39 | 4.4 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | -0.49 | 4.4 | -0.46 | 33.3 | -0.12 | 6.7 |
| Doigt | 9 | 0.71 | 53.3 | -0.43 | 2.2 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | -0.29 | 3.2 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | -0.29 | 6.7 | -0.46 | 8.9 |
| Foire | 11 | 0.49 | 48.9 | -0.03 | 4.4 | 0.0 | 0.0 | -0.33 | 28.9 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.43 | 2.2 | -0.21 | 11.1 |
| Cage | 12 | 0.60 | 68.9 | -0.13 | 8.9 | 0.0 | 0.0 | -0.68 | 6.7 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | -0.36 | 8.9 | -0.34 | 37.8 | -0.24 | 4.4 |
| Collier | 14 | 0.40 | 26.7 | 0.04 | 20.0 | 0.0 | 0.0 | -0.08 | 4.4 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | -0.43 | 2.2 | -0.49 | 28.9 | -0.12 | 8.9 |
| Drapeau | 15 | 0.62 | 46.7 | -0.04 | 15.6 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | -0.52 | 35.6 | -0.44 | 8.9 |
| Carré | 17 | 0.59 | 44.4 | -0.16 | 4.4 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | -0.28 | 8.9 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | -0.65 | 33.3 | -0.56 | 6.7 |
| Robot | 18 | 0.75 | 40.0 | -0.30 | 8.9 | 0.01 | 2.2 | 0.67 | 2.2 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | -0.05 | 2.2 | -0.38 | 31.1 | -0.20 | 11.1 |
| Tricotter | 19 | 0.54 | 46.7 | -0.17 | 13.3 | 0.0 | 0.0 | -0.16 | 4.4 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | -0.60 | 24.4 | -0.56 | 4.4 |
| Clôture | 20 | 0.61 | 55.6 | 0.10 | 13.3 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | -0.54 | 2.2 | -0.48 | 4.4 | -0.48 | 4.4 |
| Hippopotame | 22 | 0.64 | 31.1 | 0.24 | 20.0 | 0.0 | 0.0 | 0.14 | 6.7 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | -0.75 | 28.9 | -0.20 | 11.1 |
| Cheminée | 28 | 0.56 | 51.1 | 0.22 | 11.1 | 0.0 | 0.0 | 0.37 | 2.2 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | -0.47 | 4.4 | -0.74 | 24.4 | -0.09 | 13.3 |
| Coiffeur | 31 | 0.85 | 37.8 | -0.07 | 8.9 | 0.0 | 0. | 0.21 | 11.1 | 0.0 | 0.0 | -0.37 | 26.7 | -0.44 | 11.1 | -0.24 | 11.1 | -0.06 | 22.2 |

**Tableau 8 (suite)**

| | No | R 1 | % | R 2 | % | R 3 | % | R 4 | % | R 5 | % | R 6 | % | R 7 | % | R 8 | % | R 9 | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Rue | 32 | 0.53 | 48.9 | -0.41 | 4.4 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 2.2 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | -0.49 | 33.3 | -0.65 | 4.4 |
| Aigle | 33 | 0.69 | 13.3 | 0.42 | 4.4 | 0.0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | -0.29 | 2.2 | - | - | -0.72 | 2.2 |
| Pêcheur | 35 | 0.67 | 20.0 | 0.35 | 6.7 | -0.52 | 75.6 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.31 | 62.2 | 0.13 | 2.2 | -0.48 | 4.4 | -0.21 | 2.2 |
| Soldat | 37 | 0.80 | 20.0 | 0.47 | 2.2 | 0.0 | 0.0 | 0.41 | 13.3 | 0.0 | 0.0 | 0.14 | 4.4 | -0.33 | 4.4 | -0.55 | 37.8 | -0.72 | 2.2 |
| Cassé | 40 | 0.70 | 80.0 | -0.57 | 4.4 | 0.0 | 0.0 | -0.29 | 2.2 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | -0.59 | 13.3 | 0.47 | 2.2 |
| Chevreuil | 41 | 0.44 | 15.6 | 0.24 | 6.7 | 0.0 | 0.0 | 0.48 | 11.1 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.4 | 0.0 | 0.0 | -0.35 | 37.8 | -0.57 | 4.4 |
| Igloo | 42 | 0.86 | 13.3 | 0.01 | 2.2 | 0.09 | 26.7 | -0.12 | 33.3 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | -0.21 | 4.4 | -0.40 | 44.4 | 0.24 | 6.7 |
| Valises | 44 | 0.60 | 77.8 | -0.29 | 2.2 | -0.05 | 4.4 | -0.24 | 8.9 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | -0.87 | 4.4 | 0.01 | 2.2 |
| Cuisinier | 45 | 0.60 | 31.1 | 0.38 | 4.4 | 0.0 | 0.0 | 0.47 | 2.2 | 0.0 | 0.0 | -0.19 | -8.9 | -0.10 | 20.0 | -0.57 | 28.9 | -0.29 | 2.2 |
| Sous-marin | 46 | 0.61 | 17.8 | 0.0 | 0.0 | -0.13 | 66.7 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | -0.34 | 13.3 | 0.38 | 4.4 |
| Tarte | 47 | 0.48 | 35.6 | 0.10 | 4.4 | 0.0 | 0.0 | 0.03 | 35.6 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | -0.43 | 2.2 | -0.34 | 13.3 | 0.10 | 4.4 |
| Moulin | 50 | 0.76 | 15.6 | 0.0 | 0.0 | -0.43 | 2.2 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | -0.08 | 4.4 | -0.38 | 57.8 | 0.0 | 0.0 |
| Chutes | 61 | 0.50 | 17.8 | 0.27 | 4.4 | 0.37 | 2.2 | 0.37 | 2.2 | 0.0 | 0.0 | 0.29 | 2.2 | 0.05 | 17.8 | -0.43 | 51.1 | 0.27 | 4.4 |

### 3.2.2 *Analyse des résultats*

1. Influence du milieu sur la réussite au vocabulaire compréhension et expression

Les deux épreuves ayant été constituées, il est maintenant possible d'analyser les résultats de 45 sujets de l'échantillon pour les 30 item choisis dans chaque épreuve. Les résultats sont présentés dans le tableau 9.

Tableau 9

Moyennes des résultats au vocabulaire compréhension et expression en fonction du milieu (30 item).

| Milieu | Compréhension | Expression |
|---|---|---|
| Défavorisé | 13.33 | 9.33 |
| Moyen | 19.60 | 14.27 |
| Favorisé | 19.67 | 15.27 |
| Moyenne totale | 17.53 | 13.10 |

Pour analyser ces résultats, nous avons utilisé l'analyse multivariée[1], qui permet d'évaluer l'influence d'un facteur (milieu) sur plusieurs variables dépendantes (vocabulaire expressif et réceptif). On trouve alors une différence significative (niveau 95%) entre les milieux (voir tableau 31 en Appendice C). La comparaison des moyennes montrent une différence significative entre le milieu défavorisé et le milieu moyen.

On peut utiliser les données de l'analyse multivariée pour faire l'analyse univariée en expression et en compréhension indépendamment. Ces résultats aussi sont significatifs à 95% (voir Appendice C). Il y a donc écart entre les milieux tant en compréhension qu'en expression.

## 2. Analyse des mauvaises réponses au vocabulaire expression

Après avoir analysé la réussite aux tests, nous avons voulu étudier dans le vocabulaire expression la distribution

---

1. Voir Winer 1971

des différents types de mauvaises réponses, décrites dans le tableau 6. Le test étant nouveau, nous voulions explorer certaines hypothèses:

- influence possible du milieu sur le type de réponse alternative à la bonne réponse.
- corrélation du type de réponse alternative avec la réussite au test, pouvant éventuellement servir à établir un système de pondération.

a) Remaniement des catégories

En faisant ces analyses, nous avons été amenée à remanier les catégories. En effet certaines catégories sont très peu utilisées (5: mot plus précis), ou le sont de façon irrégulière selon les item (voir les pourcentages d'utilisation Tableau 8). Ainsi un mot général comme "carré" suscitera des erreurs plus précises (5), alors que "igloo" ou "sous marin" entraîneront des réponses plus générales (3).

De plus l'homogénéité varie énormément d'un item à l'autre pour un type de réponse alternative donné, ce qui rend impossible l'établissement de pondérations.

Nous avons donc regroupé certaines catégories de façon à n'avoir que six catégories:

1- Bonne réponse (1)
2- Approximation phonétique (2)
3- Approximation sémantique
   Mot imprécis (3)
   Mot impropre (4)
   Mot trop précis (5)
4- Description
   Paraphrase (6)
   Description (7)
5- Mauvaise réponse (8)
6- Pas de réponse (9)
   (voir description tableau 7)

Les nouvelles catégories sont en accord avec les théories sémantiques sur les aspects de l'évocation d'un mot (Mounin 1972, Luria).

Ces regroupements ont l'avantage de simplifier l'analyse, de même que la correction des protocoles. En effet, il n'est pas toujours facile de trancher si un mot est plus spécifique ou impropre ("carreau" pour "carré"), si une description est suffisante pour être une para-

phrase ("il attrape des poissons" pour pêcheur"), etc...

b) Distribution en fonction du milieu

Nous avons analysé la distribution des cinq types de mauvaises réponses, en fonction du milieu. Nous avons trouvé des différences significatives (voir tableau 32 Appendice C). Pour analyser ces résultats, nous avons calculé le pourcentage d'utilisation des différentes catégories pour chacun des milieux, le nombre total de réponses alternatives variant d'un milieu à l'autre. La figure 1 présente les profils des distributions en fonction des différentes catégories et des différents milieux.

On y remarque trois types de distribution:

- les "approximations phonétiques" (2) et "sémantiques" (3) apparaissent plus en milieu moyen puis favorisé, qu'en milieu défavorisé[1].

---

1. Notons qu'il n'y a pas plus d'approximations phonétiques en milieu défavorisé, ce qui correspond à des erreurs de prononciation

Fig. 1

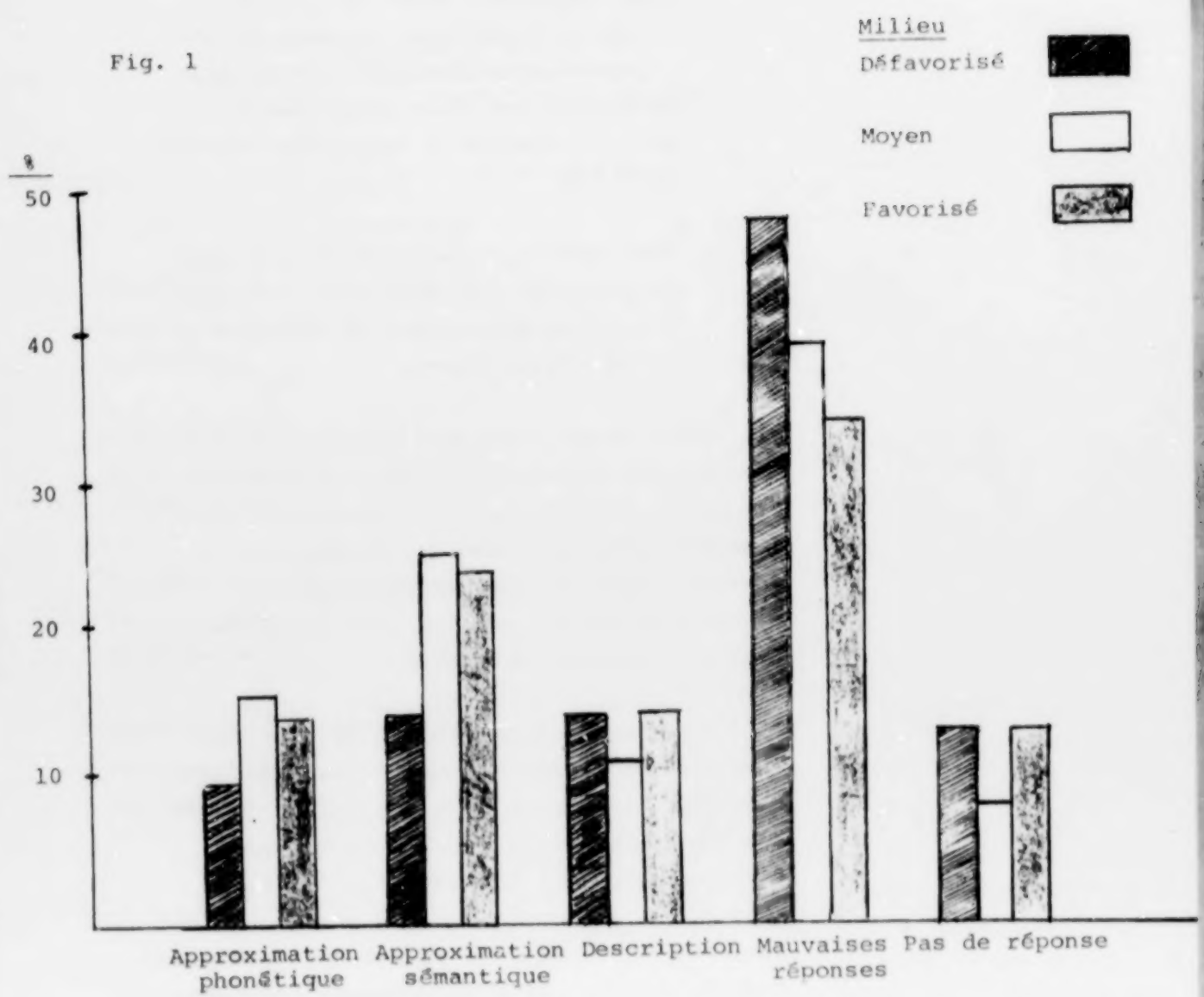



Fig. 1. Pourcentages d'utilisation de chaque catégorie de mauvaises réponses, dans chacun des milieux.

- les "mauvaises réponses" (5) ont tendance à diminuer lorsque le milieu est plus favorisé, cette distribution est donc inversement proportionnelle à celle des "bonnes réponses".

- les "descriptions" (4) et les "pas de réponse" (6) sont plus employées en milieu défavorisé et favorisé qu'en milieu moyen.

Nous avons cherché à voir si ces différences de distribution étaient significatives. Nous avons ainsi décomposé le $\chi^2$ global pour voir quelles catégories de réponses alternatives se distinguaient l'une de l'autre, quant à leur distribution en fonction du milieu.

En observant le tableau 10, on constate peu de différence entre les distribution des catégories 2 et 3 (.33) et celles des catégories 4 et 6 (.77), comme nous l'avions suggéré. En outre la distribution de la catégorie 5 n'est pas significativement différente de celles des catégories 4 et 6 (4.59). Si l'on regroupe les catégo-

Tableau 10

Partition du $\chi^2$ de la distribution des mauvaises réponses en fonction du milieu

| | $\chi^2$ | |
|---|---|---|
| Catégorie 2 | - | |
| Catégorie 3-5-4-6- | 18.88 | sign |
| Différence | 5.77 | |
| Catégorie 2-3 | .33 | |
| Catégorie 5-4-6 | 4.59 | |
| Différence | 19.73 | sign |
| Catégorie 2-3-5 | 17.53 | sign |
| Catégorie 4-6 | .74 | |
| Différence | 6.38 | |
| Cagérorie 2-3-5-4- | 19.52 | sign |
| Catégorie 6 | - | |
| Différence | 5.13 | |

$\chi^2$ .95 , 8 = 15.51

ries 2 - 3 d'une part et 4 - 5 - 6 d'autre part, on trouve entre ces deux groupes une différence significative de distribution (19.73).

Ceci permet donc de distinguer d'une part les "approximations sémantiques" (2) et "phonétiques" (3), que le milieu défavorisé utilise moins que les autres milieux et d'autre part les "descriptions" (4) "mauvaises réponses" (5) et "pas de réponse" (6), qu'il utilise plus ou autant que le milieu favorisé (4 et 6).

c) Corrélation avec la réussite au test

Nous avons ensuite cherché à savoir si les catégories pouvaient être ordonnées comme étant plus ou moins proches de la bonne réponse. L'homogénéité des catégories à chaque item en donne un certain indice (voir tableau 8). Cependant comme elle varie beaucoup, nous avons calculé la corrélation entre le nombre de réponses dans une catégorie, par rapport au nombre de bonnes réponses pour chaque sujet.

Les résultats sont présentés dans le tableau 11. Il est intéressant de voir que les catégories y sont regroupées comme dans l'analyse des distributions en fonc-

Tableau 11

Corrélations entre le total de bonnes réponses (1) de chaque sujet et le total de ses réponses dans chacune des catégories alternatives

| CATEGORIES | | r | t | |
|---|---|---|---|---|
| 1 et 2 | Approximation phonétique | -.16 | -1.11 | |
| 1 et 3 | Approximation sémantique | -.11 | - .71 | |
| 1 et 4 | Description | -.49 | -3.64 | sign |
| 1 et 5 | Mauvaise réponse | -.81 | -9.18 | sign |
| 1 et 6 | Pas de réponse | -.47 | -3.50 | sign |

t .99 (2,43) = 2.69

tion du milieu, à savoir: 2 - 3, 4 - 6 et 5.

Plus la corrélation est grande et plus la pente est accentuée, meilleur est le critère. Les sujets qui donnent plus de "mauvaises réponses" ont donc de meilleurs chances d'être moins bons que ceux qui donnent d'autres réponses alternatives. Ceux qui ne répondent pas ou donnent une "description" du mot ont plus de chance d'être moins bons que s'ils font des approximations du mot. Le fait de répondre par une "approximation sémantique ou phonétique" n'est pas un critère de réussite ou d'échec.

On peut ainsi associer une échelle de valeur aux différents types de mauvaises réponses:

- les "approximations", qui sont les meilleures
- les "descriptions" et les "pas de réponse"
- les "mauvaises réponses", qui sont données par les moins bons sujets.

Si l'on associe cet ordre de valeur à la distribution de l'utilisation des catégories en fonction du milieu, on s'aperçoit

que les sujets du milieu défavorisé utilisent de moins bonnes réponses alternatives que les autres. La figure 1 montre en effet que ceux-ci utilisent moins que les autres les "approximations" et plus les "descriptions", "pas de réponse" et "mauvaises réponses".

On pourrait utiliser cette échelle de valeur pour accorder des points non seulement aux "bonnes réponses", mais aussi, un nombre décroissant de points aux différentes réponses alternatives selon leur valeur. Le test serait alors plus discriminatif. Par exemple, si on appliquait ce système de pondération, l'écart entre le milieu défavorisé et les autres serait accentué.

Il serait intéressant de calculer les pondérations à accorder à chaque catégorie de réponse, cela nécessiterait cependant un échantillon plus vaste et une étude longitudinale de la question.

En résumé, nous avons trouvé des différences entre les milieux tant en vocabulaire compréhension, qu'en vocabulaire expression. Les enfants de milieu défavorisé sont significativement plus faibles que les enfants de milieu moyen et favorisé.

L'étude de la distribution des types de mauvaises réponses au vocabulaire expression en fonction du milieu s'est avérée significative.

- les "approximations phonétiques et sémantiques" sont moins utilisées par les enfants de milieu défavorisé que par ceux des autres milieux.
- le milieu défavorisé utilise au contraire les "descriptions", "mauvaises réponses" et les "pas de réponse" plus ou autant que le milieu favorisé ("description" et "pas de réponse").

Enfin nous avons trouvé différentes corrélations entre le type de mauvaise réponse et la réussite au test. Ceci permet dans une certaine mesure d'ordonner les catégories, en tant qu'indice par rapport à ce qui est mesuré. Toutes les corrélations sont négatives:

- les "approximations phonétiques et sémantiques" ne sont pas corrélées significativement avec la réussite au test, il s'agit donc des meilleures réponses alternatives.
- les "descriptions" et les "pas de réponse" ont des coefficients de corrélations de -.47 environ (significatif à 99%).
- Les "mauvaises réponses" sont les plus corrélées -.81 (significatif à 99% et sont donc les moins bonnes réponses.

Les sujets de milieu défavorisé utilisent donc en général de moins bonnes réponses alternatives, que les autres.

## 3.3 *Analyse de l'articulation en situation de reproduction et en situation de production spontannée*

### 3.3.1 *Analyse de l'articulation en situation de reproduction*

La première partie de l'analyse porte sur les résultats aux item d'articulation qui ont été isolés du P.L.S Expression. La tâche imposée aux sujets demandait la répétition de mots nécessitant la prononciation de différents phonèmes en position initiale, finale ou intervocalique. Nous décrirons brièvement la correction des protocoles et l'analyse des résultats.

1) Correction des protocoles

Nous avons corrigé les protocoles selon la norme anglaise, soit:

> On considère cinq niveaux d'articulation. Pour réussir un niveau, le sujet doit passer tous les item de ce niveau, chaque item portant sur la prononciation d'un phonème en différentes positions.

L'évaluation de la prononciation des phonèmes en position finale a cependant

posé certains problèmes. En effet, en français, les consonnes en position finale sont souvent suivies d'un "e" muet. Or si le "e" est prononcé, le phonème se retrouve en position intervocalique et alors est plus facile à prononcer. Il arrivait d'ailleurs souvent que l'expérimentateur lui-même le prononçait. Faut-il donc pénaliser les sujets s'ils prononcent les "e" muets?

Nous n'avons pas considéré ces cas comme des erreurs pour les raisons suivantes:

- la prononciation d'une consonne en position finale est plus difficile en français puisqu'elle nécessite l'application d'une règle supplémentaire.
- il était impossible d'éliminer tous les protocoles où l'expérimentateur a prononcé à l'occasion les "e" muets, le sujet répétant l'erreur après lui. (En reconstruisant l'échantillon à partir des protocoles enregistrés disponibles, nous avons cherché à éliminer le plus possible ces cas).
- il était possible de modifier le critère de correction:

Réussite de l'item ≠ Prononciation en position initiale et finale
= Prononciation en position initiale et finale ou intervocalique

2) Analyse des résultats

Les résultats (nombre de niveaux réussis) sont présentés dans le tableau 12. Nous avons fait l'analyse de variance de ces résultats (tableau 13) sans trouver de différence significative (niveau 95%). Il ne semble donc pas y avoir de différence de prononciation en situation de répétition entre les milieux.

Il faut noter que les sujets de milieu favorisé prononcent davantage les "e" muets, leur score serait donc inférieur si ces cas étaient considérés comme des erreurs. Cela peut cependant être dû à ce que dans ce milieu, il a fallu conserver plus de cas où l'expérimentateur prononçait des "e" muets. Il serait intéressant de voir si en exigeant la prononciation de phonèmes en position finale, on obtiendrait des différences significatives entre les milieux.

Tableau 12

Moyennes des résultats aux item d'articulation (5 item)

| | Moyenne | Ecart |
|---|---|---|
| Défavorisé | 1.85 | 1.39 |
| Moyen | 2.65 | 1.35 |
| Favorisé | 2.65 | .93 |

Tableau 13

Analyse de variance des résultats en articulation

| | SS | dl | CM | F |
|---|---|---|---|---|
| Traitement | 8.53 | 2 | 4.27 | 2.77 |
| Erreur | 77.65 | 57 | 1.53 | |
| Totale | 96.18 | 59 | | |

F. 95 (2,57) = 3.15

Pour pouvoir exiger la prononciation en position finale, il faudrait standardiser davantage la prononciation des expérimentateurs et réévaluer la difficulté de ce type d'item en français.

En résumé, nous n'avons pas trouvé de différence entre les milieux aux item du P.L.S. Expression sur l'articulation en situation de répétition.

Nous n'avons cependant pas pu exiger la prononciation des phonèmes en position finale (lorsque ceux-ci sont suivi d'un "e" muet). Il serait intéressant de vérifier si on trouve des différences inter-milieux, lorsqu'on considère cet aspect.

### 3.3.2 *Analyse de l'articulation en situation spontannée*

Dans cette partie de l'analyse, l'articulation a été étudiée à partir des réponses obtenues aux tests de Vocabulaire expression et Histoires en images. L'analyse portait sur deux aspects du système phonologique: l'articulation des phonèmes consonantiques du français et l'application de certaines règles du français québécois.

1) Correction des protocoles

La correction des protocoles s'est effectuée en plusieurs étapes. Les enregistrements recueillis pour les deux tests ont d'abord été retranscrits en langage phonétique par un groupe de quatre étudiantes en linguistique. Chacune d'elle retranscrivait un corpus puis confrontait sa transcription avec celles des trois autres. Elles réécoutaient l'enregistrement jusqu'à ce qu'elles en arrivent à un consensus. Les enregistrements n'identifiant pas le milieu d'où provenait l'enfant, et les étudiantes n'étant pas informées de l'ensemble du projet, leur perception ne pouvait être biaisée. Ces premières transcriptions ont par la suite été reprises par la linguiste[1] qui fut chargée des analyses.

L'analyse consista d'abord à faire l'inventaire des mots retrouvés dans les corpus en regard de chacune des 17 consonnes du français et à identifier la fréquence d'apparition de chacune d'elle,

---

1. Nous tenons à remercier Marie Sabourin (M.A. linguistique) pour sa précieuse collaboration au niveau des analyses phonologiques.

la fréquence d'erreur (omission ou substitution), ainsi que le nombre de sujets qui commettaient ces erreurs tels que reportés au tableau 14. Notre hypothèse à cet égard, était que les enfants des trois milieux possèdaient tous les phonèmes de la langue c'est-à-dire qu'ils pouvaient au moins une fois, réaliser chaque phonème. Nous faisions tout de même certaines réserves quant à leur possibilité de réaliser chaque fois le bon phonème.

La seconde partie de l'analyse consista à regarder dans quelle mesure les enfants des trois milieux appliquaient certaines règles phonologiques caractéristiques du français québécois en postulant que certaines d'entre elles, dites obligatoires seraient appliquées par tous les enfants quel que soit leur milieu tandis que d'autres dites facultatives seraient davantage utilisées en milieu défavorisé. Nous nous attendions donc à trouver des différences assez grandes entre les trois milieux quant à l'application des règles facultatives et moins grandes quant à la fréquence d'utilisation des règles obligatoires.

Tableau 14

Fréquences d'apparition des 17 consonnes du français
selon qu'elles sont bien ou mal produites et nombre de sujets qui les produisent mal
(20 sujets par milieu)

| Phonèmes | $R^1$ | | | | $\bar{R}^2$ | | | | $T^3$ | | | | $S\bar{R}^4$ | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | M.D. | M.M. | M.F. | $T_{R1}$ | M.D. | M.M. | M.F. | $T_R$ | M.D. | M.M. | M.F. | $T_T$ | M.D. | M.M. | M.F. | $T_{SR}$ |
| (p) | 647 | 965 | 850 | 2462 | 0 | 1 | 0 | 1 | 647 | 966 | 850 | 2463 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| (t) | 716 | 1037 | 937 | 2690 | 4 | 4 | 4 | 12 | 720 | 1041 | 941 | 6101 | 4 | 2 | 2 | 8 |
| (k) | 391 | 635 | 550 | 1582 | 4 | 1 | 1 | 6 | 401 | 636 | 551 | 1588 | 3 | 1 | 1 | 5 |
| (b) | 434 | 497 | 493 | 1424 | 1 | 0 | 0 | 1 | 435 | 497 | 493 | 1425 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| (d) | 643 | 872 | 793 | 2308 | 5 | 3 | 2 | 10 | 648 | 875 | 795 | 2318 | 4 | 3 | 1 | 8 |
| (g) | 77 | 131 | 132 | 340 | 1 | 0 | 0 | 1 | 78 | 131 | 132 | 341 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| (f) | 296 | 341 | 376 | 1013 | 4 | 0 | 1 | 5 | 300 | 341 | 377 | 1018 | 1 | 0 | 1 | 2 |
| (s) | 452 | 838 | 645 | 1935 | 4 | 21 | 0 | 25 | 456 | 859 | 645 | 1960 | 2 | 4 | 0 | 6 |
| (ʃ) | 149 | 222 | 249 | 620 | 69 | 91 | 36 | 196 | 218 | 313 | 285 | 816 | 11 | 15 | 10 | 36 |
| (v) | 214 | 335 | 295 | 844 | 5 | 4 | 0 | 9 | 219 | 339 | 295 | 853 | 1 | 1 | 0 | 2 |

Tableau 14 (suite)

| Phonèmes | $R^1$ | | | | $\bar{R}^2$ | | | | $T^3$ | | | | $S\bar{R}^4$ | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | M.D. | M.M. | M.F. | $T_{R1}$ | M.D. | M.M. | M.F. | $T_{\bar{R}}$ | M.D. | M.M. | M.F. | $T_T$ | M.D. | M.M. | M.F. | $T_{S\bar{R}}$ |
| (z) | 164 | 268 | 276 | 708 | 2 | 10 | 0 | 12 | 166 | 278 | 276 | 722 | 1 | 3 | 0 | 4 |
| (ʒ) | 156 | 179 | 211 | 546 | 70 | 55 | 36 | 161 | 226 | 234 | 247 | 607 | 10 | 8 | 4 | 22 |
| (m) | 505 | 667 | 629 | 1801 | 2 | 0 | 0 | 2 | 507 | 667 | 629 | 1927 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| (n) | 629 | 803 | 746 | 2178 | 1 | 8 | 5 | 14 | 630 | 811 | 751 | 2192 | 1 | 3 | 2 | 6 |
| (ɲ) | 32 | 34 | 27 | 93 | 0 | 0 | 0 | 0 | 32 | 34 | 27 | 93 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| (l) | 973 | 1175 | 1276 | 3424 | 13 | 6 | 11 | 30 | 986 | 1181 | 1287 | 3454 | 11 | 4 | 9 | 24 |
| (r) | 688 | 1055 | 1112 | 2855 | 116 | 130 | 85 | 339 | 804 | 1193 | 1197 | 3194 | 17 | 16 | 15 | 48 |
| Total | 7166 | 10054 | 9597 | 26823 | 301 | 342 | 181 | 824 | 7473 | 10396 | 9778 | 31062 | 70 | 61 | 45 | 148 |

$^1R$. nombre de fois où apparaît un phonème et où il est bien réalisé

$^2\bar{R}$. nombre de fois où apparaît un phonème et où il n'est pas réalisé ou est mal réalisé

$^3T$. fréquences totales d'apparition

$^4S\bar{R}$ nombre de sujets qui réalisent mal un phonème

Quatre règles ont ainsi été étudiées, deux règles facultatives: l'alternance entre {ɛ} et {a}, la diphtongaison; deux règles obligatoires: l'affrication et le relâchement des voyelles hautes.

a) L'alternance entre {ɛ} et {a}

L'alternance entre {ɛ} et {a} est possible chaque fois qu'un {ɛ} sous-jacent se trouve en position finale ou en syllabe fermée par la consonne {R}. C'est la description structurale de la règle. Ce {ɛ} sous-jacent peut se réaliser phonétiquement {ɛ} ou {a}. C'est le changement structural de la règle.

Ex. |ʒavɛ| - {ʒavɛ} ou {ʒava} "j'avais
|lɛ| - {lɛ} ou {la} "lait"
|vɛRse| - {vɛRse} ou {vaRse} "verser"
|ʃɛRʃe| - {ʃɛRʃe} ou {ʃaRʃe} "chercher"

Chaque fois que la description structurale de l'alternance entre {ɛ} et {a} était satisfaite, c'est-à-dire chaque fois qu'il y avait possibilité d'alternance, nous avons noté si l'enfant effectuait ou non le changement

structural assigné à la description structurale, c'est-à-dire s'il appliquait ou non la règle d'alternance. Le tableau 15 rapporte la fréquence de réalisation de l'une ou l'autre voyelle dans les cas où il y avait possibilité d'alternance pour chacun des trois milieux.

b) La diphtongaison[1]

La diphtongaison est possible chaque fois qu'une voyelle base (ɛ, a, ɑ, ɔ, œ ) se trouve en syllabe fermée par une consonne. En se diphtonguant la partie finale de la voyelle se ferme et la partie initiale s'ouvre:

Ex: |mɛR| - {ma$^{i}$R} "mère"
|mɔR| - {ma$^{u}$R} "mort"
|ʃ lœR| - {ʃ la$^{y}$R} "fleur"

1. Il est possible que la description que nous donnons du phénomène ne satisfasse pas tous les phonologues étant donné les divergences d'opinions à ce sujet. Nous ne voulons toutefois pas nous laisser aller à des débats théoriques qui nous éloigneraient de notre propos.

Tableau 15

Fréquences d'utilisation des voyelles {ɛ} ou {a} dans les contextes où il y a possibilité d'alternance dans les trois milieux

| Alternance ɛ\|a / Milieux | {ɛ} | {a} | T |
|---|---|---|---|
| M.D. | 119 (58%) | 84 (42%) | 203 |
| M.M. | 169 (71%) | 68 (29%) | 237 |
| M.F. | 175 (80%) | 42 (20%) | 217 |
| Total | 463 (70%) | 194 (30%) | 657 |

Nous avons procédé de la même façon que pour la règle d'alternance entre {ɛ} et {a} c'est-à-dire que chaque fois que la diphtongaison était possible, nous avons noté si l'enfant appliquait ou non la règle. Les résultats sont rapportés dans le tableau 16 pour les cinq voyelles |ɛ|, |a|, |ɑ|, |ɔ|, |œ|.

c) L'affrication

Cette règle concerne la réalisation des consonnes |ɛ| et |a| qui sont occlusives consonantales à relâchement instantanné, c'est-à-dire que le courant d'air traversant la bouche est bloqué au point de contact de la langue avec les alvéoles. Lorsque ces consonnes se trouvent devant les voyelles |ɛ| et |y|[1] qui sont des voyelles hautes non postérieures, le relâchement de l'occlusion est retardé et il se produit une turbulence dans le courant d'air de telle sorte que l'on entend la fricative correspondante: |t| - {ts}; |d| - {dz}.

---

1. |y| - u comme dans lune.

## Tableau 16

**Fréquences de diphtongaison des voyelles {ɛ}, {œ}, {ɔ}, {ɑ}, {a} dans les trois milieux**

| Voyelles | {ɛ} | | {œ} | | {ɔ} | | {ɑ} | | {a} | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Milieux | R[1] | T[2] | R | T | R | T | R | T | R | T |
| M.D. | 114 (96%) | 119 | 58 (89%) | 65 | 40 (80%) | 50 | 30 (75%) | 40 | 5 (26%) | 19 |
| M.M. | 146 (87%) | 168 | 56 (58%) | 97 | 45 (79%) | 57 | 36 (62%) | 58 | 6 (24%) | 25 |
| M.F. | 135 (83%) | 162 | 60 (57%) | 105 | 30 (70%) | 43 | 34 (55%) | 62 | 1 ( 5%) | 21 |

[1] R. nombre de cas où il y a eu diphtongaison

[2] T. nombre de cas où la diphtongaison était possible

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Ex. | |pɔti| | - | {pɔtsi} | "petit" |
| | |diRe| | - | {dziRe} | "direz" |
| | |klotyRɔ| | - | {klotsyR} | "clôture" |
| | |dyRsi| | - | {dzyRsi} | "durci" |

Ce phénomène caractéristique du français québécois se retrouve dans tous les milieux socio-économiques il ne semble pas y avoir beaucoup de variations. La règle d'affrication s'applique presque partout; assez typiquement cependant il nous est apparu que certains enfants des trois milieux n'appliquaient pas la règle lorsqu'ils racontaient une histoire un peu à la manière des adultes en prononçant tous les phonèmes comme s'ils lisaient.

Ex. {ynə patitə ʃijə} - "une petite fille"

Le tableau 17 montre les fréquences d'application de la règle dans les trois milieux.

Tableau 17

Fréquences d'affrication
du {t} et du {d} dans
les trois milieux

| Phonèmes / Milieux | {t} | | {d} | |
|---|---|---|---|---|
| | A[1] | T[2] | A[1] | T[2] |
| M.D. | 165 (95%) | 172 | 80 (100%) | 80 |
| M.M. | 221 (90%) | 245 | 130 (100%) | 130 |
| M.F. | 205 (95%) | 214 | 114 (99%) | 115 |

1. A Nombre de cas où il y a eu affrication

2. T Nombre de cas où l'affrication des consonnes était possible

d) Le relâchement des voyelles hautes

Le relâchement des voyelles hautes ( *i* , y, u[1] → I, Y, U) est possible chaque fois qu'elles se trouvent en syllabe fermée par une consonne. Le phénomène est plus fréquent lorsque la consonne qui ferme la syllabe n'est pas une allogeante, c'est-à-dire n'est pas v, z[2] ou ʒ[3].

Ex. |la lyn| - |la lYn| "la lune"
|Ruʒ| - |RUʒ| "rouge"

Ici encore on remarque que la règle s'applique dans tous les milieux et avec très peu de variations comparativement à la diphtongaison par exemple. Le tableau 18 rapporte les fréquences d'application de la règle dans les trois milieux en distinguant les cas où la consonne qui ferme est une allongeante.

---

1. |u| - "ou" comme dans "loupe"
2. |z| - "z" comme dans "Suzy"
|ʒ| - "j" comme dans "jouet"

## Tableau 18

Fréquences de relâchement des voyelles hautes {i}, {y}, {u}, en syllabes fermées par des consonnes allongeantes (A) ou par d'autres consonnes (AC) dans les trois milieux

| Voyelles / Milieux | {i} | | | | {y} | | | | {u} | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | CA | T[1] | AC | T | CA | T | AC | T | CA | T | AC | T |
| M.D. | 3 (13%) | 24 | 152 (100%) | 152 | 0 (0%) | 1 | 356 (100%) | 356 | 0 (0%) | 9 | 130 (100%) | 130 |
| M.M. | 4 (10%) | 41 | 196 (100%) | 196 | 0 (0%) | 2 | 461 (100%) | 461 | 2 (3%) | 6 | 180 ( 94%) | 182 |
| M.F. | 0 ( 0%) | 41 | 206 ( 98%) | 211 | 0 (0%) | 2 | 461 (100%) | 461 | 0 (0%) | 9 | 195 ( 94%) | 217 |

[1]T. nombre de cas où le relâchement des voyelles était possible

## 2) Analyse des résultats

### a) Production des phonèmes

Les données rapportées dans le tableau 14 sont assez éloquentes. Les résultats bruts montrent que presque tous les phonèmes sont réalisés correctement au moins une fois par tous les enfants. Seuls les phonèmes {ʃ} et {ʒ} ne le sont pas; respectivement quatre sujets et six sujets produisent toujours mal le {ʃ} et le {ʒ}. Le phonème {ɲ}, par ailleurs, est totalement absent de certains corpus. C'est d'ailleurs le phonème le plus rare mais lorsqu'il apparaît il est bien réalisé. La plupart des phonèmes sont bien maîtrisés; 9/17 occasionnent des erreurs chez moins de cinq enfants, 13/17 chez moins de 10. Les phonèmes qui occasionnent des erreurs chez le plus d'enfants sont dans l'ordre de {r} qui est mal produit au moins une fois par 48 enfants sur 60, le {ʃ}, par 36 enfants, le {l}, par 24 et le {ʒ}, par 22. Par contre, le {ʒ} et le {ʃ} occasionnent proportionnellement à leur fréquence d'apparition, plus d'erreurs (27%, 24%) que le {l} (8%) et le {r} (10%).

Si l'on tient compte en outre du fait que certains enfants n'ont jamais produit correctement le {ʃ} et le {ʒ}, on peut dire que l'ordre de difficulté des phonèmes est effectivement {ʒ}, {ʃ}, {r} et {l}.

Ces données se vérifient quel que soit le milieu. L'application du test de Kruskall-Wallis (Siegel, 1956) ne permet de déceler aucune différence du point de vue de la distribution des sujets qui commettent des erreurs dans l'articulation de l'un ou l'autre phonème ($H = 2.1897$[1], $d\ell = 2$, $p > .05$). Dans les trois milieux, ce sont les phonèmes |r|, |l|, |ʃ| et |ʒ| qui posent des problèmes au plus grand nombre de sujets, les autres phonèmes étant acquis par la majorité d'entre eux.

En résumé, ces résultats montrent qu'à 4:6 ans d'âge moyen, 84% des petits Montréalais, quel que soit leur milieu, possèdent tous les phonèmes de leur langue si l'on entend par posséder un phonème le fait de pouvoir le produire correctement au moins une fois.

---

1. Calcul avec la correction pour les observations liées.

Par ailleurs, seulement deux phonèmes, le {ʃ} et le {ʒ}, ne sont pas acquis par les 16% restant. Il faut cependant distinguer entre le fait de posséder un phonème (capacité de le produire au moins une fois dans l'une ou l'autre situation) et le fait de le maîtriser dans toutes les situations. En effet, en dehors du {ɲ} qui apparaît très rarement, tous les phonèmes posent encore problème à au moins un enfant de l'échantillon à un moment ou à un autre.

On peut donc conclure qu'à 4:6 ans, le système phonologique est bien en place mais qu'il est encore instable.

b) Application des règles phonologiques

Selon nos hypothèses les règles d'alternance |e|, |a| et de diphtongaison auraient dûes être appliquées plus fréquemment en milieu défavorisé que dans les autres milieux tandis que les règles d'affrication et de relâchement des voyelles hautes auraient dues être appliquées aussi fréquemment dans les trois milieux.

Effectivement, les données rapportées dans les tableaux 17 et 18 confirment que les règles de relâchement des voyelles hautes et d'affrication sont appliquées presqu'à 100% dans les trois milieux. Comme prévu, c'est presqu'uniquement dans les cas où la consonne qui ferme la syllabe est une consonne allongeante que le relâchement des voyelles est évité, mais ces cas apparaissent assez rares comparativement aux autres cas. Pour ce qui est de l'affrication le {t} échappe plus souvent à la règle que le {d} mais dans une proportion ne dépassant pas 10%.

Par contre, on observe certaines différences quant à l'application des deux autres règles, l'alternance et la diphtongaison étant plus fréquentes en milieu défavorisé que dans les deux autres milieux. En milieu défavorisé les enfants utilisent presqu'aussi souvent le {a} à la place du {ɛ} tandis qu'en milieux moyen et favorisé l'alternance ne se produit que dans 29% et 20% des cas.

La différence est significative à .05 telle que mesurée par le test du Chi-carré ($X^2$ = 24.56, $d\ell$ = 2). La différence est moins marquée au niveau de la diphtongaison et varie en fonction de la voyelle concernée. Ainsi dans les trois milieux c'est la voyelle (ɛ) qui suscite le plus la diphtongaison avec des pourcentages de 96%, 87% et 83% pour les milieux défavorisé, moyen et favorisé. La voyelle (a), par contre, ne donne lieu qu'à respectivement 26%, 24% et 5% de cas de diphtongaison. C'est pour le (œ) que la différence est la plus marquée entre les trois milieux: 89% en milieu défavorisé, et 58% et 57% en milieux moyen et favorisé (ɔ) et (a) ont relativement les mêmes profils avec pour chacun des milieux 80%, 79%, 70% et 75%, 62% et 55%. Statistiquement, les seules différences significatives se retrouvent pour le (ɛ) et le (œ), le Chi-carré étant respectivement égal à 10.37 et 21.91. (ɔ), (ɑ) et (a) ne donnent lieu à aucune différence significative.

L'analyse que nous avons faite gagnerait sûrement à être poursuivie. Nous n'avons touché que quatre règles parmi l'ensemble des règles du français québécois. Toutefois, les résultats que nous avons obtenus montrent bien, croyons-nous, que les enfants de milieu défavorisé ne sont pas vraiment déficients sur le plan de la phonologie comparativement aux enfants des autres milieux. La différence, puisqu'il y en a une, se situe uniquement au niveau de la fréquence d'application de certaines règles. Chez les enfants de milieu défavorisé on rencontre plus de variations du français québécois. Cela ne représente évidemment aucun retard dans l'acquisition du système phonologique mais illustre l'influence du milieu socio-culturel. On rencontrerait sûrement les mêmes différences si l'on faisait une étude comparée de la phonologie d'adultes de milieu socio-économiques différents.

### 3.4 *Analyse comparative des résultats obtenus à l'épreuve Histoires en images en fonction de l'âge et du milieu socio-économique*

Comme nous l'avons dit précédemment le but de l'épreuve Histoires en images était de recueillir des corpus d'enfants qui soient comparables de façon à pouvoir étudier l'influence du facteur milieu socio-économique sur l'élaboration des structures syntaxiques. Cinq critères de complexité syntaxique ont été retenus pour les fins de l'analyse comparative soit: 1) le nombre de phrases produites; 2) l'indice de complexité; 3) le niveau de structuration syntaxique; 4) les transformations utilisées; 5) les juxtapositions et coordinations. Comme l'analyse des corpus recueillis une première fois auprès des enfants alors âgés de quatre ans 6 mois (âge moyen) révélait un niveau de structuration relativement faible, les mêmes enfants ont été revus plus tard soit à cinq ans neuf mois (âge moyen). Les analyses tiennent compte des deux évaluations.

#### 3.4.1 *Analyse syntaxique*

1) le nombre de phrases

La première étape de l'analyse syntaxique effectuée selon le modèle décrit par

Chomsky dans Aspects de la théorie syntaxique (1965) consistait à délimiter les phrases constituant le corpus de chaque sujet. Pour ce faire les verbalisations des enfants ont d'abord été découpées en segments du discours ou énoncés. Trois critères ont été retenus à cette fin soit la durée de la pause, la vitesse du débit et le sens de l'énoncé. Chaque énoncé a ensuite été découpé en phrases au sens de Chomsky, c'est à dire en unités syntaxiques comprenant un seul noeud P dans l'arbre syntagmatique et pouvant être engendrées par la grammaire syntagmatique. Il y a donc autant de phrases que de noeuds P dans l'arbre syntagmatique. Ainsi l'énoncé "Le petit bébé dort dans sa couchette" comprend une phrase et l'énoncé "La petite fille est allée acheter des fruits chez le marchand parce que sa maman lui a demandé" comprend trois phrases.

Le tableau 19 montre le nombre de phrases ainsi obtenues compte-tenu de l'âge et du milieu socio-économique.

Tableau 19

Nombre de phrases produites
en fonction de l'âge et du
milieu socio-économique

| AGE | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Milieux | 4 ans | | | | 5 ans | | | |
| Nombre de phrases | M.D. | M.M. | M.F. | Totaux | M.D. | M.M. | M.F. | Totaux |
| 10-20 | 2 | 1 | 2 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 21-30 | 5 | 6 | 10 | 21 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 31-40 | 7 | 8 | 8 | 23 | 3 | 7 | 5 | 15 |
| 41-50 | 6 | 3 | 0 | 9 | 7 | 7 | 6 | 20 |
| 51-60 | 0 | 1 | 0 | 1 | 5 | 2 | 5 | 12 |
| 61-70 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 3 | 7 |
| 71-80 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| 81 et + | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 4 |

2) L'indice de complexité structurale

L'indice de complexité structurale est obtenu en calculant le rapport du nombre de phrases sur le nombre d'énoncés. Calculé ainsi cet indice devrait donner un estimé de la complexité syntaxique du discours c'est-à-dire de la capacité qu'à chaque sujet de recourir à la coordination, la juxtaposition ou l'enchâssement de phrases pour produire ses énoncés. La distribution des sujets selon l'indice de complexité de leurs énoncés, l'âge et le milieu socio-économique apparaît au tableau 20.

3) Le niveau de structuration syntaxique

L'indice de complexité structurale ne donne qu'un aperçu global de la capacité des sujets de complexifier leurs énoncés. Il est intéressant de décrire les structures syntaxiques employées et de voir dans quelle mesure elles peuvent être regroupées sur une même échelle de complexité. Toutes les phrases des enfants de quatre et cinq ans ont donc été analysées selon le modèle transformationnel développé par Chomsky.

Tableau 20

Indice de complexité structurale
en fonction de l'âge et du
milieu socio-économique

| AGE | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Milieux | 4 ans | | | | 5 ans | | | |
| I.D.S. | M.D. | M.M. | M.F. | Totaux | M.D. | M.M. | M.F. | Totaux |
| 1 - 1.2 | 6 | 7 | 6 | 19 | 4 | 7 | 3 | 12 |
| 1.3 - 1.5 | 9 | 7 | 9 | 25 | 7 | 10 | 10 | 27 |
| 1.6 - 1.8 | 3 | 6 | 4 | 13 | 7 | 4 | 4 | 15 |
| 1.9 et + | 2 | 0 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 6 |

Pour répondre à notre objectif, toutes les structures dont nous avions fait un inventaire exhaustif ont été regroupées en sept catégories.

1. les phrases nominales formées soit d'un syntagme nominal (SN) ou prépositionnel (SP)[1].
   *exemple: le petit bébé/dans la maison*

2. les phrases dont la structure est SN-V.
   *exemple: le bébé pleure*

3. les phrases ayant un ou plusieurs syntagmes nominaux ou prépositionnels qui sous-catégorisent le verbe. On y distingue:

---

1. Les phrases nominales produites directement à la suite d'une question de l'expérimentateur n'ont pas été considérées. Par contre, sont incluses, dans cette catégorie, les phrases du type:

   "c'est un bébé"
   "il y a un bébé"

   En reprenant l'analyse pour sa thèse, Lazure a été amené à en faire une catégorie distincte; toutefois en raison de leur nombre restreint et de l'objectif que nous poursuivons, il y a fort à penser qu'une telle distinction aurait changé peu de choses aux résultats obtenus.

A) les phrases où les SN ou SP sont soit en relation "attribut" avec le verbe être, soit "complément" avec d'autres verbes.

*exemple: Pierre est un garçon*
*Le garçon boit le jus*

B) les phrases où les SN possèdent un syntagme prépositionnel en relation "complément" avec ce syntagme.

*exemple: la 'tite fille ouvre la porte du magasin*

C) les phrases où à la fois un SN et un SP sous-catégorisent le verbe.

*exemple: la maman donne le lait au bébé*

4. les phrases simples ayant un ou plusieurs syntagmes prépositionnels facultatifs entretenant des relations temporelles ou spatiales avec le syntagme verbal. On y distingue:

A) les phrases où le SV est un verbe intransitif

*exemple: le garçon mange sur une chaise*

B) le SV comprend un SN ou un SP qui sous-catégorise le verbe.

*exemples:* *le garçon mange une banane sur une chaise*

*le garçon joue avec un camion sur le gazon*

5. les phrases complexes à deux P dans l'arbre syntagmatique et dont le second P est une phrase infinitive, complétive ou relative.

*exemples:* *il faut chercher des orangee*

*la 'tite fille aide à la mère à préparer le repas*

*c'est la maman qui donne les fleurs*

*elle prend le bébé qui pleure*

6. les phrases à deux P dans l'arbre syntagmatique et dont le second P est une phrase subordonné de temps, de lieu ou de cause.

*exemples:* *le garçon mange une pomme parce qu'il a faim*

*le garçon retourne dehors avec un biscuit pour manger*

7. les phrases complexes à trois P ou quatre P dans l'arbre syntagmatique.

*exemples:* *e dit: "donne-moi l'affaire pour couper"*

*c'est la maman qui voulait boire*

*le bébé pleure parce que la maman est partie et qu'il est réveillé*

Le tableau 21 résume les résultats obtenus selon les sept catégories ainsi établies tandis que l'appendice D rapporte la description détaillée des structures sous forme d'arbres syntagmatiques.

Tableau 21

Répartition des phrases produites par
les enfants des trois milieux à quatre ans
et à cinq ans en fonction de leur
niveau de complexité syntaxique

| Groupes | 4 ans | | | | 5 ans | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Type de structure | Déf. | Moyen | Fav. | Total | Déf. | Moyen | Fav. | Total |
| 1 | 38 | 21 | 10 | 79 | 6 | 7 | 8 | 21 |
| 2 | 189 | 204 | 136 | 529 | 282 | 280 | 246 | 808 |
| 3 | 344 | 375 | 294 | 1013 | 524 | 491 | 517 | 1532 |
| 4 | 44 | 47 | 55 | 145 | 98 | 81 | 57 | 236 |
| 5 | 54 | 73 | 54 | 181 | 137 | 114 | 131 | 382 |
| 6 | 4 | 13 | 6 | 23 | 14 | 8 | 16 | 38 |
| 7 | 2 | 12 | 7 | 21 | 24 | 19 | 18 | 61 |

4) Les transformations utilisées

Le modèle Chomskyen choisi pour nos analyses, suppose deux niveaux dans le système: le niveau de base qui décrit les relations sémantiques entre les éléments de la phrase et le niveau de surface qui en décrit les relations syntagmatiques. Le passage de la phrase de base à la phrase de surface résulte de l'application d'un certain nombre d'opérations appellées tranformations. Par exemple, la phrase:

"C'est la maman qui donne les fleurs" sera produite grâce à l'application de la règle de transformation "Introduction de que (relatif)" sur les deux phrases de base.

1) c'est la maman
2) la maman donne des fleurs

On distingue trois types de transformations dans les corpus analysés: les transormations simples qui opèrent sur une seule phrase de base et conduisent à la phrase simple, les transformations généralisées qui opèrent sur plus d'une phrase de base et conduisent à la phrase

complexe et les tranformations relatives aux constituants de phrases parmi lesquels on distingue les constituants obligatoires: C. affirmatif, C. interrogatif, C. exclamatif, C. impératif; et les constituants facultatifs: C. négatif, C. enphatique, C. passif.

En raison des limites inhérentes à toute recherche, nous avons dû laisser de côté l'analyse des transformations appliquées à l'intérieur des syntagmes (affixe, accord sujet/verbe, accord dans les SN) qui de toute façon apparaissaient secondaires dans l'ordre de nos préoccupations. Le tableau 6 présente la liste des transformations dans chacune des catégories, le tableau 7 donne la fréquence d'utilisation à quatre ans et cinq ans en fonction des trois milieux socio-économiques.

Tableau 22

Description des transformations opérées
par l'ensemble des enfants à quatre ans et à cinq ans

| Liste des transformations<br>Transformations simples | Exemples |
|---|---|
| 1) . T. pronominalisation sujet | 1) le bébé dort dans son lit; le bébé dort bien<br>2) il dort bien |
| 2) . T. pronominalisation complément | 1) la maman fait boire le bébé<br>2) la maman fait boire le |
| 3) . T. reflexivisation | 1) le garçon lave les mains de le garçon<br>2) le garçon lave les mains de se |
| 4) . T. placement des cli-tiques | 1) le garçon lave les mains de se<br>2) le garçon se lave les mains |
| 5) . T. en-avant | 1) il mange de cela<br>2) il en mange |
| 6) . T. tous-à-droite | 1) tous les enfants ont mangé<br>2) les enfants ont tous mangé |
| 7) . T. tous-à-gauche | 1) la fille a mangé toute la pomme<br>2) la fille a toute mangé la pomme |
| 8) . T. placement de l'ad-verbe | 1) j'ai vu la fille déjà<br>2) j'ai déjà vu la fille |

Tableau 22 (suite)

| Liste de transformations<br>Transformations généralisées | Exemples |
|---|---|
| 9) . T. introduction de que relatif | 1) {c'est la maman {la maman donne les fleurs}}<br>2) c'est la maman qui donne les fleurs |
| 10) . T. introduction de que complétif | 1) {je pense {c'est ça}}<br>2) je pense que c'est ça |
| 11) . T. attraction du subordinateur | 1) {je sais {c'est ce qu}}<br>2) {je sais que {c'est ce}} (que rel.)<br>3) je sais ce que c'est |
| 12) . T. ellision du sujet identique | 1) {le garçon veut {le garçon avoir une pomme}}<br>2) le garçon veut avoir une pomme |
| 13) . T. attraction de faire | 1) {la maman fait {le bébé boit}}<br>2) la maman fait le bébé boire (infinitivation)<br>3) la maman fait boire le bébé |
| 14) . T. substitution de faire | 1) {la maman fait {les enfants rentrent}}<br>2) la maman fait rentrer les enfants (Attract faire)<br>3) la maman rentre les enfants |
| 15) . T. infinitivation | 1) {la maman fait {le bébé boit}}<br>2) la maman fait le bébé boire (Attract faire) |

Tableau 22 (suite)

| Liste de transformations<br>Transformations généralisées | Exemples |
|---|---|
| 16) . T. déplacement du SN lourd | 1) Elle dit (d'aller jouer) aux enfants<br>2) elle dit aux enfants d'aller jouer |
| 17) . T. ellipses (à l'intérieur du premier P) | |
| du verbe | 1) lui va manger et elle va manger<br>2) lui et elle vont manger |
| du SN complément | 1) i arrache une banane et i mange une banane<br>2) i arrache et i mange une banane |
| d'une relative | 1) i avait un petit garçon qui buvait et i avait une petite fille qui buvait<br>2) i avait un petit garçon et une petite fille qui buvaient |
| (à l'intérieur du second P du sujet) | 1) lui va et lui vient<br>2) lui va et vient |
| du verbe | 1) le gars joue avec le camion et la fille joue avec la poupée<br>2) le gars joue avec le camion et la fille avec la poupée |
| du sujet et de l'auxiliaire | 1) i est en train de boire et i est en train de manger<br>2) i est en train de boire et de manger |

Tableau 22 (suite)

| Liste de transformations | Exemples |
|---|---|
| Transformations généralisées | |
| du sujet et du verbe | 1) je vois une pomme et je vois une banane<br>2) je vois une pomme et une banane |
| du verbe et de ses compléments | 1) i mangeait son lunch dehors pi a mangeait son lunch dehors aussi<br>2) i mangeait son lurch dehors pi elle aussi |
| du sujet du verbe du premier P et du verbe du second P | 1) a veut prendre des bananes et a veut prendre de la salade<br>2) a veut prendre des bananes et de la salade |
| **Transformations relatives aux constituants de phrases** | **Exemples** |
| 18) . T. interrogatif I | 1) tu viens<br>2) est-ce que tu viens? |
| 19) . T. interrogatif II | 1) va faire ça<br>2) vas-tu faire ça? |
| 20) . T. impératif | 1) vous venez<br>2) venez |
| 21) . T. négation | 1) le garçon mange la banane<br>2) le garçon (ne) mange pas la banane |
| 22) . T. passif | 1) maman couche le bébé<br>2) le bébé (est) couché (par) maman |

Tableau 22 (suite)

| Transformations relatives aux constituants de phrases | Exemples |
|---|---|
| 23) . T. inversion stylistique I | 1) lui i joue avec le camion<br>2) i joue lui avec le camion |
| . T. inversion sytlistique II | 1) j'veux dire du jus de tomate<br>2) du jus de tomate j'veux dire |
| . T. inversion stylistique III | 1) il mange quand il a faim<br>2) quand il a faim il mange |
| 24) . T. extraposition de focalisation | 1) la 'tite fille fait cuire les patates<br>2) c'est les patates que la petite fille fait cuire |
| 25) . T. extraposition de l'impersonnel | 1) {manger des pommes {faut}}<br>2) il faut manger des pommes |

## Tableau 23

Fréquences d'utilisation des 25 transformations
à quatre ans et à cinq ans dans les trois milieux

| Groupes | | 4 ans | | | | 5 ans | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Transformations | | Déf. | Moyen | Favorisé | Total | Déf. | Moyen | Favorisé | Total |
| T. | 1 | 161 | 216 | 135 | 512 | 533 | 518 | 524 | 1515 |
| S | 2 | 58 | 62 | 43 | 163 | 125 | 117 | 127 | 369 |
| I | 3 | 15 | 18 | 28 | 61 | 45 | 37 | 56 | 138 |
| M | 4 | 92 | 95 | 75 | 262 | 181 | 162 | 178 | 521 |
| P | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 24 | 20 | 18 | 62 |
| L | 6 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 |
| E | 7 | 0 | 4 | 2 | 6 | 3 | 6 | 1 | 10 |
| S | 8 | 0 | 1 | 1 | 2 | 5 | 11 | 1 | 17 |
| T. | 9 | 5 | 7 | 3 | 15 | 0 | 0 | 3 | 3 |
| G | 10 | 2 | 0 | 0 | 2 | 7 | 4 | 10 | 21 |
| E | 11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 5 |
| N | 12 | 33 | 61 | 42 | 136 | 83 | 75 | 96 | 254 |
| E | 13 | 11 | 8 | 9 | 28 | 29 | 38 | 25 | 92 |
| R | 14 | 1 | 2 | 0 | 3 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| A | 15 | 43 | 64 | 51 | 158 | 122 | 116 | 128 | 366 |
| L | 16 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 | 3 | 8 |
| I | 17 | 14 | 26 | 10 | 50 | 29 | 33 | 38 | 100 |
| S | | | | | | | | | |
| E | | | | | | | | | |
| S | | | | | | | | | |

Tableau 23 (suite)

| Groupes | | 4 ans | | | | 5ans | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Transformations | | Déf. | Moyen | Favorisé | Total | Déf. | Moyen | Favorisé | Total |
| CONSTITUANTS | 18 | 2 | 1 | 0 | 3 | 3 | 3 | 3 | 9 |
| | 19 | 7 | 2 | 1 | 10 | 7 | 4 | 0 | 11 |
| | 20 | 0 | 5 | 2 | 7 | 15 | 0 | 5 | 20 |
| | 21 | 7 | 15 | 3 | 25 | 24 | 18 | 8 | 50 |
| | 22 | 5 | 9 | 0 | 14 | 10 | 9 | 8 | 27 |
| | 23 | 3 | 6 | 5 | 14 | 21 | 20 | 12 | 53 |
| | 24 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 8 | 10 | 24 |
| | 25 | 1 | 3 | 2 | 6 | 8 | 5 | 9 | 22 |
| | Total | 462 | 605 | 412 | 1479 | 1286 | 1208 | 1265 | 3760 |

5) Les juxtapositions et les coordinations

La production de phrases complexes peut résulter de l'association de phrases simples par enchâssement comme dans la phrase

$P_1$ "c'est la maman"

$P_2$ "la maman donne des fleurs"

"c'est la maman qui donne des fleurs"

mais elle peut également résulter de la juxtaposition ou de la coordination de phrases simples comme dans l'exemple.

$P_1$ "Pierre mange du poulet"

$P_2$ "Marie mange du poulet"

"Pierre et Marie mange du poulet"

Le tableau 24 donne la fréquence des phrases juxtaposées et coordonées retrouvées dans les corpus de nos sujets.

Tableau 24

Fréquences des phrases juxtaposées
et coordonnées à quatre ans et à cinq ans
dans les trois milieux

| Groupes | 4 ans | | | | 5 ans | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Juxt. Coord. | Déf. | Moy. | Fav. | Totaux | Déf. | Moy. | Fav. | Totaux |
| 1 juxt. | 16 | 33 | 27 | 76 | 28 | 31 | 24 | 83 |
| 2 juxt. | 4 | 11 | 7 | 22 | 9 | 7 | 7 | 23 |
| 1 coord. | 70 | 49 | 46 | 165 | 85 | 79 | 100 | 174 |
| 2 coord. | 10 | 11 | 6 | 27 | 24 | 12 | 13 | 49 |

*3.4.2 Résultats*

Compte-tenu du nombre plus restreint de sujets dans cette partie de l'expérience et de la nature des données, l'analyse des résultats s'est appuyée sur des tests non paramétriques soit le Kolmogorov-Smirnoff ou le Chi-carré selon la nature des données (Siegel, 1956). Le seuil de signification a été établi à .05 pour les critères considérés.

1) Nombre de phrases

A quatre ans, les enfants produisent pour la plupart, entre 20 et 40 phrases durant les 20 minutes d'enregistrement. Seuls deux enfants produisent plus de 50 phrases. La variation est plus grande à cinq ans: 58% des enfants produisent entre 30 et 50 phrases, les 42% restant produisent entre 50 et 80 phrases. A cinq ans, les enfants parlent donc significativement plus qu'à quatre ans (K-S[1] = 37.50, $p < .05$, $d\ell = 2$). Par rapport au milieu

---

1. K-S = Kolmogorov-Smirnoff - valeur calculée selon la formule:

$$4D^2 \, n_1 \, n_2 / n_1 + n_2$$

socio-économique, la répartition est sensiblement la même quel que soit le milieu considéré, aux deux niveaux d'âge. En comparant les milieux deux à deux aux deux niveaux d'âge la valeur du test K-S est toujours non significative à .05. Dans un type de situation comme celui du test, les enfants de milieu défavorisé sont donc aussi volubiles que leurs camarades des autres milieux et tous les enfants le sont plus à cinq ans qu'à quatre ans.

2) Indice de complexité structurale

L'indice de complexité structurale qui représente la proportion de phrases par segment du discours, ne diffère significativement ni d'un âge à l'autre ni d'un milieu à l'autre. A cinq ans comme à quatre ans, l'indice varie entre 1.3 et 1.5 pour 42% des sujets. Seulement trois sujets à quatre ans et six à cinq ans ont un indice égal ou supérieur à 1.9. Ici aussi, la situation est sensiblement la même dans les trois milieux. Quel que soit l'âge et le milieu socio-économique, la proportion de phrases par segment du discours n'atteint pas deux

phrases. Il faut dire que dans ce cas il y a un problème de méthodologie qui se pose et qui tient à la difficulté de déterminer les segments du discours. En outre, il est fort probable que la situation de test elle-même ait influencé la forme du discours. Le plus souvent dans ce type de situation, les enfants passent d'une image à l'autre sans établir de lien entre elles et décrivent chaque image dans un seul énoncé. Cette façon de procéder, cependant, est aussi fonction du niveau de structuration cognitif des enfants de cet âge qui ne voient pas toujours les relations entre les différents éléments constitutifs d'un récit.

3) Le niveau de structuration syntaxique

L'indice de complexité structurale est toutefois un indice assez grossier. S'il est vrai que les phrases à plus de 1P sont en faibles proportions dans le corpus des enfants aussi bien à cinq ans qu'à quatre ans, il est vrai aussi que l'on obtient des différences significatives lorsque l'on considère l'ensemble des structures syntaxiques utilisées, et ce autant du

point de vue des milieux socio-économiques que du point de vue de l'âge.

Aux deux niveaux d'âge, 84% et 83% des phrases sont des phrases simples; là-dessus, 27% et 26% respectivement sont des phrases simples du type SN-V et 50% des phrases simples ayant un ou plusieurs syntagmes nominaux ou prépositionnels qui sous catégorisent le verbe ou qui sont en relation complément avec les SN; seulement 7% des phrases sont des phrases simples comprenant un ou plusieurs SP facultatifs marquant des relations temporelles ou spatiales. Par contre, on assiste à une diminution des phrases nominales du type SN, SP, entre les deux niveaux d'âge (4% à quatre ans, 1% à cinq ans), et à une légère augmentation des phrases complexes (11% à quatre ans, 15% à cinq ans). Parmi celles-ci, ce sont les infinitives, les complétives et les relatives qui apparaissent le plus fréquemment avec 9% à quatre ans et 12% à cinq ans. Les subordonnées de temps, de lieu et de cause, de même que les phrases à trois et à quatre P atteignent chacune à peine 2%. Le $X^2$ pour la comparaison inter-âge est 85.2174, $p < .05$, $dl = 6$.

Si la situation d'évaluation peut avoir influencé les résultats, il y a tout lieu de croire que la répartition des structures resterait relativement la même quelle que soit la situation, du moins si on se réfère aux recherches qui ont étudié le langage des enfants de cet âge (Lentin, 1975; Menyuk, 1969) et celles qui l'ont étudié à des âges ultérieurs (Chomsky, 1969; Pagé, 1971; Comeau, 1975) et qui ont montré qu'à cinq ans tout est loin d'être déterminé. Quant au fait que l'on trouve peu d'évolution entre quatre et cinq ans, cela semble également correspondre à la réalité. Si le développement du langage se fait de façon progressive, il semble pourtant y avoir des périodes critiques au cours desquelles l'évolution se fait de façon plus marquée. Dans sa recherche sur le développement de la syntaxe entre la maternelle et la septième année, O'Donnell et al. (1967) identifie ainsi deux périodes critiques, l'une se situant entre la cinquième et la septième année. Tout comme nous, O'Donnell trouve, par ailleurs, que le taux d'utilisation des 11 structures identifiées dans ses corpus ne varie guère d'un âge à l'autre et que les structures le plus souvent rencon-

trées à tous les niveaux d'âge sont sujet-verbe et sujet-verbe-objet direct. Il faut ajouter cependant que la technique de O'Donnell ressemble sensiblement à la nôtre.

La comparaison en fonction des milieux fait également ressortir certaines différences qui assez curieusement ne sont significatives qu'à quatre ans et seulement lorsque l'on compare le milieu défavorisé aux deux autres milieux; (M.D., M.M.; $\chi^2 = 18.25$, $p < .05$, $d\ell = 6$), (M.D., M.F.; $\chi^2 = 23.17$, $p < .05$, $d\ell = 6$); les différences entre milieux moyen et favorisé ne sont pas significatives (M.M., M.F.: $\chi^2 = 9.2332$, $p > .05$, $d\ell = 6$).

Ces différences semblent surtout attribuables à l'emploi des phrases nominales (dans le berceau; la maman) qui sont trois fois plus fréquentes dans le milieu défavorisé que dans le milieu favorisé. On retrouve également des différences au niveau des phrases complexes à deux et à trois P mais cette fois en faveur du milieu moyen; il y a sensiblement la même différence entre le milieu favorisé et le milieu moyen qu'entre le milieu défavorisé et le milieu moyen.

Ces différences disparaissent de toute façon à cinq ans, alors que le taux de phrases nominales descend au même niveau dans les trois milieux. On observe même, une proportion légèrement plus élevée, quoique non significative, de phrases à trois P en milieu défavorisé.

Les enfants utilisent donc le même répertoire de structures syntaxiques quel que soit leur milieu d'origine. Le fait qu'à quatre ans, les enfants de milieu défavorisé se soient exprimés plus souvent à l'aide de phrases nominales ne nous apparaît pas symptomatique de retards ou de déficiences, compte-tenu, d'une part de la faible proportion de ces phrases dans les corpus, d'autre part de la capacité de ces mêmes enfants d'avoir recours aux mêmes types de structures syntaxiques que les autres. Ce fait nous apparaît plutôt rattaché à une attitude ou tout au moins à un comportement qu'on observerait particulièrement chez les enfants de certains milieux, dans des situations semblables aux situations d'évaluation.

Le fait que la situation se rétablisse à cinq ans, peut peut-être s'expliquer par le fait que les enfants aient fréquenté la maternelle entre les deux évaluations. En effet, en classe de maternelle, en particulier dans les activités dirigées, les enfants sont placés dans des situations ayant des caractéristiques communes avec des situations d'évaluation. Ce seul fait pourrait expliquer qu'ils aient acquis une plus grande aisance dans ce type de situation et qu'ils aient appris comment réagir: "quand on te pose une question, tu réponds et tu réponds par une ph ase complète". Un des effets indirects de la maternelle pourrait donc être d'apprendre aux enfants les comportements valorisés dans certains types de situations précises avec lesquelles ils seraient moins familiarisés dans leur milieu.

4) Les transformations utilisées

La lecture du tableau 23 fait ressortir un certain nombre de faits intéressants quant à l'usage des transformations. Il faut prendre garde cependant de considérer les fréquences brutes.

Il est normal, en effet, d'observer des fréquences plus élevées à cinq ans, les enfants ayant parlé plus à cinq ans qu'à quatre ans (voir tableau 19). Malgré tout la différence entre les deux niveaux d'âge est significative autant du point de vue du type de transformations utilisées ($X^2$ = 43.7219, $p < .05$, $d\ell$ = 10[1]) que du nombre de transformations utilisées (K-S = 43.2[2], $p < .05$, $d\ell = 2$).

Si l'on considère pourtant l'ordre de fréquence des différentes transformations, il est intéressant de constater qu'il est le même à quatre ans qu'à cinq ans pour les huit transformations les plus fréquentes et qu'il y a un écart important entre ce groupe de huit transformations et les 17 restantes. Sur les huit, quatre sont des transformations simples et ont trait à l'utilisation et au placement des pronoms qui semblent donc bien acquises à l'âge de quatre ans. Ce sont dans l'ordre les transformations:

---

1. $X^2$ calculé en éliminant les transformations ayant des fréquences nulles.
2. calculé selon la formule $4D^2\ n_1\ n_2/n_1{}'n_2$

pronominalisation sujet
placement des critiques
pronominalisation complément
refléxivisation

Quatre sont des transformations généralisées et ont trait respectivement à la transformation des verbes à l'infinitif dans certains contextes (par exemple, après le verbe faire), à la non répétition d'un même sujet à l'intérieur d'une même phrase, de même qu'aux autres cas où l'ellipses d'éléments identiques s'impose, enfin à l'application de la règle relative à l'usage du verbe faire; ce sont, dans l'ordre, les transformations:

infinitivation
ellision du sujet identique
ellipses
attraction de faire

Quatre transformations sont ignorées par les enfants de quatre ans et n'ont qu'une fréquence inférieure à 2% à cinq ans. Deux sont des transformations généralisées ayant trait au déplacement de certains éléments suite à une opération d'enchâssement, une a trait à l'usage du

pronom "en" qui semble poser un problème particulier par rapport aux autres pronoms, l'autre se rapporte à l'application du constituant emphatique. Ce sont:

en avant
attraction du subordinateur
déplacement du SN lourd
extraposition de focalisation

Les 13 autres transformations ont une fréquence inférieure à 1% aux deux niveaux d'âge. Il s'agit des transformations:

introduction de que complétif
introduction de que relatif
interrogatif I
interrogatif II
substitution de faire
tous-à-droite
tous-à-gauche
placement de l'adverbe
impératif
extraposition de l'impersonnel
négation
passif
inversion stylistique

Sur ces 13 transformations, cinq sont des transformations liées aux constituants de phrase, c'est-à-dire des transformations qui touchent à la forme de la phrase dans sa totalité. Il est difficile de dire pourtant, si les faibles fréquences d'apparition des formes intérrogatives, impératives et emphatiques et l'absence de la forme exclamative sont dues au fait que ce sont là des formes rares dans le langage parlé, en particulier dans le langage de récit, ou si cela reflète des difficultés d'application propres aux enfants de cet âge. Le constituant affirmatif est acquis dès que l'enfant peut produire un embryon de phrase, c'est en fait la forme courante de la phrase. Quant aux autres leur usage est fortement conditionné par la situation de verbalisation. Pour ce qui est des formes négative et passive elles ont à peu près la même fréquence d'utilisation aux deux niveaux d'âge. Pourtant la transformation négative apparaît avant quatre ans dans le répertoire des enfants tandis que la transformation passive ne semble pas véritablement acquise avant 7-8 ans. Les recherches de Carol Chomsky, (1969); Sinclair-de-Zwart, (1970); Beilin, (1975) et Olson, (1972) montrent en effet que l'enfant ne comprend

pas véritablement le sens de la transformation passive avant d'avoir acquis la réversibilité c'est-à-dire avant l'âge de sept ans. Le fait qu'il utilise une transformation ne signifie donc pas nécessairement que l'enfant maîtrise cette transformation pas plus que le fait de ne pas en produire une signifie que l'enfant ne la possède pas. Des données recueillies à partir de verbalisations libres n'aboutissent donc pas à un tableau définitif des transformations ou des structures maîtrisées par des enfants d'un âge donné. Elles permettent seulement de délimiter les orientations du développement et doivent être corroborées par des études utilisant des méthodes plus contraignantes.

Toutefois, il ne faut pas oublier que les analyses génétiques que nous faisons sont subordonnées à notre objectif premier qui est de voir s'il y a des différences inter-milieux. Le fait que la méthode que nous avons adoptée ait pu imposer des limites au point de vue des analyses génétiques

était une conséquence inévitable de la préoccupation que nous avions de standardiser la méthode pour assurer la validité des comparaisons. Or, à cet égard, la méthode s'avère tout à fait valable. Les constantes que l'on observe, tant dans les comparaisons inter-âges, que dans la comparaisons inter-milieux, aussi bien que l'évolution qui apparaît entre quatre et cinq ans en confirme la validité. Si la méthode d'évaluation a eu une influence sur la production verbale, elle a agi de la même façon sur tous les enfants; s'il avait dû y avoir des différences importantes entre les milieux nous aurions été en mesure de le constater puisque la méthode a permis d'en déceler entre quatre et cinq ans.

En comparant les trois milieux, on n'observe aucune différence significative, ni du point de vue du nombre de transformations utilisées ni du point de vue du type de transformations utilisées. Quel que soit le milieu, les enfants emploient les

mêmes transformations, ils en emploient autant et ceci est aussi vrai à quatre ans qu'à cinq ans. Ceci confirme que les enfants de milieu défavorisé sont au même niveau de structuration syntaxique que les enfants des autres milieux et que les différences que l'on a observées précédemment, tiennent à d'autres facteurs que des facteurs linguistiques.

Le soucis que nous avons eu au moment de l'analyse des résultats de considérer les transformations à la fois du point de vue du nombre de transformations utilisées et du type de transformations, tenait à l'ambiguité qui existait alors sur la signification psychologique des transformations. Pour Brown, (1970) plus une phrase exige de transformations au cours de sa dérivation plus elle est complexe sur le plan psychologique. Ainsi le nombre de transformations serait déterminant dans l'évolution de la syntaxe. Les structures simples sans transformation seraient maîtrisées plus rapidement que les structures où il y a application de transformations.

Selon Menyuk, (1969) il semblerait plus juste de considérer la complexité de la transformation en fonction du type d'opérations formelles qu'elle implique. Elle a formulé ainsi l'hypothèse que l'enfant opère d'abord des transformations d'addition comme pour la pronominalisation, puis d'effacement comme l'ellision du sujet identique, puis de déplacement d'éléments comme l'attraction de faire et enfin d'emboitement de structures comme l'introduction de que relatif ou complétif. Qu'advient-il, dans ce cas, des transformations qui exigent plusieurs opérations différentes comme la transformation passive? En fait si l'on regarde nos résultats ces deux théories apparaissent plus complémentaires qu'opposées mais elle nous apparaissent également incomplètes, à la lumière des orientations nouvelles de recherches qui essaient de montrer que l'acquisition des structures syntaxiques ne repose pas seulement sur la capacité d'effectuer des opérations formelles mais qu'elle est intiment reliée au développement des structures cognitives. C'est peut-être ce qui explique les différences assez grandes que l'on observe entre les fréquences

d'apparition des phrases qui impliquent des relations temporelles, spatiales ou causales par rapport à d'autres phrases de même type. Alors que 50% des phrases de notre échantillon sont des phrases du type SN-V-SN ou SN-V-SP où le SP est en relation "complément d'objet indirect" avec le verbe, on ne retrouve que 7% des phrases de même type (SN-V-SP) mais où cette fois le SP est en relation "complément circonstanciel de temps ou de lieu" avec le verbe. Le même phénomène s'observe au niveau des phrases complexes où les subordonnées de temps et de lieu sont en nombre nettement inférieur aux complétives et aux relatives.

5) Les juxtapositions et les coordinations

Dans le cadre de la théorie transformationnelle, la juxtaposition et la coordination sont des mécanismes de complexification des phrases au même titre que l'enchâssement. On devrait donc s'attendre à retrouver plus de phrases coordonnées ou juxtaposées à cinq ans qu'à quatre ans. Pourtant nos analyses ne nous permettent pas de conclure à l'existence de différences réelles par rapport

à l'âge. L'analyse statistique fait ressortir une différence significative pour le milieu favorisé mais son interprétation nous apparaît devoir être nuancée à la lumière entre autre des comparaisons inter-milieux qui elles révèlent des différences à quatre ans entre le milieu défavorisé et les deux autres milieux. Dans les deux cas, les différences se situent au niveau de l'utilisation des coordonées, et contrairement à ce que l'on pourrait croire, ce sont les enfants de milieu défavorisé qui utilisent le plus de une coordonnée à quatre et de deux coordonnées à cinq ans. Ces résultats nous apparaissent être plus le reflet d'un artefact que de réalités psychologiques ou sociales. L'inventaire des charnières de coordination utilisées par les enfants montrent ainsi que la charnière la plus fréquente est "pi" ou "pi après" dont on peut souvent mettre en doute la valeur comme introducteur de complexité surtout en milieu québécois où elle nous apparaît être davantage une expression dialectale.

Pourtant, le fait que l'on ne puisse se prononcer sur le taux réel d'utilisation des juxtaposées et des coordonnées n'invalide pas ces concepts. Il montre seulement la difficulté de déterminer les véritables coordonnées ou juxtaposées dans la chaine du discours oral et de tenir compte des significations différentes qu'elles peuvent prendre aux différents niveaux d'âge. En effet, même si dans certains cas l'usage du "pi, pi après" n'est finalement qu'un "tic" verbal, nous pensons que, dans d'autres cas, il reflète déjà un certain niveau de coordination à la mesure de la logique de l'enfant. L'enfant qui, à quatre ans, ne possède pas encore la réversibilité raisonne de façon unidirectionnelle en juxtaposant les faits et les évènements sans pouvoir encore les intégrer dans une structure d'ensemble qui seule lui permettrait de dégager les réseaux de relations. Cette difficulté de mise en relations influence la forme de son discours et va faire en sorte qu'il va présenter les éléments les uns à la suite des autres sans toujours pouvoir exprimer les formes de relations qu'ils entretiennent. Dans ses tentatives de coordination, c'est la succession des

éléments qu'il va d'abord exprimer:
"le bébé y pleure, pi la maman elle arrive avec le biberon, pi elle donne à boire au bébé pi après y dort".

# IV

# INTERPRETATION DES RESULTATS

4. *Principaux résultats*

Dans l'ensemble, donc, nos résultats confirment nos hypothèses de départ, à savoir:

1. que les enfants de milieu défavorisé possèdent le même potentiel que les enfants des autres milieux;

2. qu'ils possèdent également le même bagage linguistique du moins lorsqu'on l'étudie strictement sur le plan de la compétence;

3. que certains présentent des différences au niveau de la performance lorsqu'on l'étudie sous des aspects bien précis.

Nos résultats montrent, en outre, que les différences observées sont reliées au facteur scolarité des parents et que les facteurs revenu et quartier d'habitation n'ont aucune influence spécifique.

Ces résultats sont importants sur deux plans principaux: la définition de ce que l'on entend par "enfants de milieux défavorisés"; la définition de ce que l'on entend par "troubles de langage des enfants de milieux défavorisés"

## 4.1 *Notion de milieux défavorisés*[1]

L'attention que nous avons mise à définir le concept de milieu socio-économique a permis de distinguer l'influence de différents facteurs impliqués dans la notion globale de milieu. Nos résultats montrent, en effet, qu'une des caractéristiques les plus apparentes du milieu, soit le revenu, n'influence pas la performance linguistique et ne semble pas non plus affecter l'intelligence et la compréhension verbale des enfants montréalais d'âge préscolaire. Il apparaît par contre, que la scolarité des parents a seule une influence significative

---

1. C'est volontairement que nous parlons ici et lorsque nous faisons référence à d'autres recherches, de milieux défavorisés au pluriel alors que, lorsque nous faisons référence au groupe étudié dans notre recherche, nous en parlions au singulier. Nous considérons en effet que le terme "milieux défavorisés" englobe sous une même étiquette des groupes aux caractéristiques différentes et pas toujours comparables d'où la nécessité de les considérer comme des groupes différents. Dans notre recherche, par contre, les sujets qui font partie du groupe "milieu défavorisé" ont été sélectionnés sur la base de critères communs, ils font donc partie d'un même groupe.

alors qu'on ne peut conclure sur l'influence du milieu seul, excluant le revenu et la scolarité (i.e. le lieu d'origine ou le quartier d'habitation). On ne trouve, par ailleurs, aucun effet d'intéraction des variables milieu, revenu et scolarité sur les résultats aux tests. Les effets, quand ils existent, s'additionnent tout simplement.

Ces résultats montrent donc le danger d'utiliser une catégorie vague comme le milieu, qui englobe sous une même étiquette des enfants ou des individus qui finalement peuvent différer fortement les uns des autres. Ils montrent également, le danger de généraliser des résultats obtenus sur d'autres populations dont on ne connaît pas les affinités avec la population que l'on étudie. Il nous apparaît, en effet, assez significatif, qu'à l'instar de Bonnier-Tremblay (op. cited), nous ne trouvions aucune différence inter-milieux au test de QI alors qu'on n'en trouve généralement dans les recherches menées aux Etats-Unis, en particulier. Mais ces résultats réaffirment surtout l'importance de démocratiser l'éducation si l'on veut briser le cercle vicieux de la pauvreté puisque malgré tout, c'est dans les familles à faibles revenus que l'on trouve le plus de faibles niveaux de scolarité.

### 4.2 *Notion de troubles de langage*

Du point de vue des aspects étudiés, la recherche a montré que les différences observées sont situées au niveau de la réalisation de certains phonèmes, du vocabulaire et de l'expression verbale comme nous l'avions prévu dans nos hypothèses. Les enfants de milieu défavorisé auraient donc le même potentiel de base que les enfants des autres milieux mais ils montreraient certaines différences au niveau d'aspects plus fortement influençables par le milieu socio-culturel et le contexte de la communication.

#### 4.1.2 *L'articulation*

Ainsi, il est intéressant de remarquer que nos résultats ne montrent pas de différence significative sur le plan de l'articulation proprement dite autant en situation de répétition qu'en situation libre. Les seules différences observées se situent au niveau de la fréquence d'utilisation de certaines règles de réalisation ou ce qu'on appelle familièrement au niveau de "l'accent". Les enfants de milieu défavorisé

auront par exemple plus tendance à diphtonguer que les enfants des autres milieux, même si dans tous les milieux les enfants ont tendance à diphtonguer. Ces derniers résultats sont d'autant plus importants que la plupart du temps, les enseignants évaluent la performance linguistique des enfants à travers leur articulation. Lorsqu'on aborde la question des problèmes de langage avec les enseignants dans les milieux défavorisés, c'est toujours le premier point qui est mis de l'avant. Et pourtant, si l'on compare objectivement ces enfants à ceux des autres milieux, il n'apparaît pas qu'ils aient davantage de problèmes au plan de l'articulation, et ceci a été vérifié dans deux situations différentes. Toutefois, ceci signifie simplement que les systèmes phonologiques dans les trois milieux socio-économiques sont comparables mais cela ne nie pas la réalité de différences socio-économiques. C'est un fait, en effet, que dans le milieu défavorisé, les enfants utilisent plus fréquemment un certain nombre de règles que l'on appelle des règles

de variation libre, plus propres au parler franco-québécois, donc s'éloignant de ce qu'on appelle habituellement "le français standard". Mais il est aussi intéressant de remarquer qu'on retrouve ces règles dans tous les milieux. Elles ne sont pas spécifiques au milieu défavorisé.
On ne peut donc pas dire que c'est là une caractéristique de classe, mais bien davantage une caractéristique de la population franco-québécoise.

4.2.2 *Le vocabulaire*

Le vocabulaire est de tous les aspects du langage celui qui est sans doute le plus influençable par des variables culturelles. Son développement chez les enfants dépend en grande partie des connaissances et de l'attitude des parents (insistance sur cet aspect, encouragement à la lecture, précision et diversification du vocabulaire utilisé par les parents, etc.) ainsi que de la diversité des expériences vécues. Il est intéressant en outre de remarquer que les différences sur le plan du vocabulaire ne sont pas seulement d'ordre quantitatif mais également d'ordre qualitatif. Les sujets

de milieu défavorisé sont moins bons en ce qui concerne les réponses alternatives. Ils sont aussi plus inhibés. Ils essaient moins de répondre par "approximation phonétique et sémantique" et vont plutôt donner des "descriptions" ou des "pas de réponse", ces deux dernières catégories s'avérant être de moins bonnes réponses alternatives (puisqu'elles sont données en général par les moins bons sujets). Les enfants de milieu défavorisé donnent également plus de mauvaises réponses. Les sujets de milieu moyen sont moins inhibés et meilleurs. Ils vont risquer davantage une réponse approximative. Ils s'adaptent bien à la tâche en cherchant à répondre par un mot plutôt que par une description. Ils s'abstiennent moins que les autres de répondre. Ils donnent moins de mauvaises réponses. Les sujets de milieu favorisé sont les meilleurs, ils donnent le moins de mauvaises réponses, donnent presqu'autant d'approximations que les milieux moyens, mais s'en tiennent plus souvent à des descriptions ou à des non réponses.

Ces différences peuvent s'expliquer par plusieurs facteurs. Sur le plan du vocabulaire, nous avons vu que les variables socio-culturelles devaient fortement jouer. Il est fort probable que d'autres variables entrent également en ligne de compte. L'aspect sémantique est en effet l'aspect de la linguistique qui chevauche le plus le domaine de la psychologie. Il est difficile de déterminer, dans l'acquisition du vocabulaire, ce qui relève strictement des mécanismes linguistiques et ce qui relève des mécanismes cognitifs ou affectifs. Il en est de même sur le plan de l'expression. On connaît finalement très peu les facteurs responsables de l'activité du locuteur. Ce qui semble de plus en plus certain, cependant, c'est que les mécanismes mis en cause ne sont pas seulement d'ordre linguistique comme le laissaient supposer les recherches entreprises jusqu'à ces dernières années mais également d'ordre psycholinguistique comme semble l'indiquer la comparaison des résultats obtenus au PLS Expression avec ceux obtenus à l'analyse syntaxique.

### 4.2.3 *L'expression verbale*

Exception faite de l'emploi un peu plus fréquent de phrases nominales et de certaines expressions dialectales, les enfants de milieu défavorisé sont au même niveau de complexité syntaxique que les enfants des autres milieux. Pourtant, ils obtiennent des résultats significativement inférieurs au test de production verbale (PLSE). Ces différences peuvent-elles s'expliquer par la nature des épreuves?

Le PLS est un test standardisé ce qui détermine très fortement les conditions de passation. Les enfants se trouvent ni plus ni moins dans une situation d'interrogatoire où on leur pose successivement toute une série de questions précises dont on attend également des réponses précises. Les questions peuvent être répétées par l'examinateur mais aucune question d'explicitation n'est prévue si l'enfant ne comprend pas ce que l'on attend de lui, il est placé en situation d'échec; s'il éprouve le moindre doute sur la justesse de ses réponses, il n'a aucune possibilité de se justifier. L'épreuve d'Histoires

en images est moins contraignante du fait qu'elle est semi-standardisée mais elle impose également ses conditions. Tous les sujets sont soumis aux mêmes stimuli mais les questions sont globales et ouvertes; on n'attend pas des sujets des réponses spécifiques. En outre le sujet n'est jamais placé en situation d'échec (à moins qu'il ne soit totalement inhibé, ce qui ne s'est pas présenté au cours de la recherche) puisque des questions sont prévues pour lui permettre de répondre à son niveau. De ce fait, cependant, il n'a pas non plus la possibilité de ne pas répondre s'il n'en a pas envie et les questions qui sont prévues peuvent orienter ses options linguistiques. Les questions qui sont utilisées en dernier recours pour amener l'enfant à répondre sont précises et peuvent avoir eu pour effet de favoriser le recours à des phrases nominales chez certains enfants. Il faut rappeler cependant, que nous avons éliminé de nos compilations, les phrases nominales données directement en réponse à une question de l'examinateur, qui nous apparraissaient avoir une autre portée. Les phrases dont nous parlons, sont donc

des réponses spontanées de l'enfant à la situation.

Sur le plan du contenu, les item du PLS Expression posent des exigences bien précises, les uns font appel à la compréhension de concepts cognitifs (nombre, différences, ressemblances, relations spatio-temporelles...); les autres, à des connaissances plus proprement linguistiques (application de règles morphologiques, connaissance du vocabulaire, construction de phrases à partir de mots de départ). Les Histoires en images ne font quant à elles, appel à aucune connaissance spécifique. Elles amènent simplement l'enfant à s'exprimer à son niveau sur des sujets très fortement reliés à son expérience quotidienne. La situation ne lui impose donc aucune exigence sur le plan du contenu de ses verbalisations; les images ne sont finalement qu'un prétexte à faire parler. Il est même arriver que des enfants dévient totalement des sujets évoqués par les images sans que pour autant nous ne les pénalisions.

Chacun à leur manière, de par leurs caractéristiques propres, ces deux modes d'évaluation peuvent avoir influencé les comportements des enfants, comme l'ont déjà montré bien d'autres recherches (Pasamanick et Knobloch, 1955; Resnick, Weld et Lally, 1969; Labov, 1968). Le PLS Expression, par la rigidité inhérente à tout test standardisé, peut avoir contribué à inhiber certains enfants; on ne peut en effet dire que les différences observées soient dues à des difficultés d'ordre cognitif puisqu'aux tests non verbaux les enfants sont au même niveau. Plus souple, le test d'Histoires en images n'a pas eu d'effet d'inhibition évident, mais il a quand même eu probablement une influence au niveau de la forme du discours. D'après nos analyses cependant cette influence semble avoir agi de façon uniforme dans les trois milieux sauf à quatre ans où les enfants de milieu défavorisé eurent plus souvent recours à des phrases nominales.

Même si nous avions mis tout en oeuvre pour que les enfants se sentent à l'aise, il est certain qu'une situa-

tion d'évaluation impose des conditions particulières qui n'ont pas pour principal avantage de mettre tous les individus à l'aise et qui, en fonction de facteurs de personnalité, conditionnent leur comportement dans un sens ou dans un autre. Ainsi, nous avons pu constaté, au PLS Expression où nous l'avons vérifié systématiquement, que beaucoup d'enfants de milieu défavorisé, lorsqu'ils n'étaient pas sûrs de leur réponse, préféraient s'abstenir de répondre, alors que les enfants des deux autres milieux hasardaient une réponse. Aussi avons-nous plus de "pas de réponse" et moins de "réponses alternatives" dans les corpus de milieu défavorisé que dans ceux des deux autres milieux.

Tous ces faits nous semblent avoir un sens. Beaucoup d'enfants, lorsqu'ils sont placés en situation où l'on attend d'eux des réponses précises préfèrent se taire plutôt que de risquer de donner une mauvaise réponse. D'autres, peut-être parce-qu'ils sont plus sûrs d'eux ou qu'ils se sentent plus à l'aise

dans ce type de situation, préfèrent tenter leur chance et hasarder une réponse. Il est possible que les contingences des milieux favorisent l'établissement d'une attitude plutôt que d'une autre.

### 4.8 *Signification des résultats obtenus pour l'élaboration d'un programme de langue*

On ne peut, à notre avis, attribuer les différences observées au niveau du PLS, en particulier, strictement au fait qu'il s'agit d'un test standardisé et nier de ce fait leur réalité, comme certains seraient portés à le faire. Sans vouloir nous lancer dans la problématique de l'usage des tests, nous trouvons important d'insister sur le fait que les variables dont nous venons de discuter, n'ont joué que dans l'épreuve d'expression alors que les mêmes conditions prévalaient lors de la passation du Leiter ou de l'échelle de compréhension du PLS. Pourtant, dans ces deux cas, nous n'avons observé aucune différence significative. La situation de test, si elle joue, semble donc jouer de façon différente selon les exigences du test et avoir une influence d'autant plus grande que les exigences sont d'ordre verbal.

Ces résultats nous semblent se rapporter à un phénomène beaucoup plus large que le strict phénomène des tests. Quoiqu'on en dise, la situation scolaire et bien d'autres situations de la vie courante, présentent des caractéristiques semblables à la situation de test. Quand bien même on voudrait éliminer les tests sous prétexte qu'ils défavorisent certains individus, ces mêmes individus n'en auront pas moins à traverser d'autres situations semblables surtout de nos jours où les mécanismes de sélection sont de plus en plus présents. On ne peut donc négliger ces faits d'autant plus qu'ils rejoignent les résultats de recherches qui montrent, sous un autre angle, que la performance linguistique est fortement tributaire de la situation de communication (voir Cazden, 1970)

Labov l'avait bien fait ressortir dans ses critiques contre l'usage des tests standardisés pour évaluer le langage, mais il n'en avait dégagé des implications que sur le plan linguistique montrant, sur la base de verbalisations recueillies en situations libres, que l'anglais parlé dans les ghettos était tout

aussi cohérent que l'anglais standard et que de ce fait il ne pouvait être qualifié de déficient. Jamais toutefois, contrairement à une tendance que l'on peut observer depuis quelque temps au Québec, ni Labov ni ceux qui ont travaillé dans le même sens, n'ont nié l'existence de différences entre les deux dialectes. Jamais non plus, Labov n'a considéré ces différences comme négligeables au point de les passer sous silence. Au contraire, il s'est inquiété de ce que certaines particularités du langage des noirs pouvaient interférer avec l'apprentissage de la lecture. Il a même proposé des moyens d'y remédier en suggérant de développer des méthodes calquées sur les méthodes de langue seconde. Encore moins a-t-il nié l'influence des facteurs sociaux sur la structuration du langage. C'est même devenu le coeur de ses préoccupations et la source d'une science qui prend de plus en plus de place: la sociolinguistique. Ce dont se sont indignés ces chercheurs c'est du fait que d'autres aient considéré ces différences comme le reflet de déficiences ou de handicaps psychologiques et aient pu aller jusqu'à prétendre que ces soit disant déficiences aient des origines biologiques. Ce dont

ils se sont inquiétés c'est des préjudices que pouvaient causer de telles étiquettes aux enfants qui ont à les supporter.

C'est donc une position tout aussi extrémiste que celle que soutiennent les tenants de la thèse de la déficience que de nier la réalité des différences dues au milieu socio-économique. Même si, comme le craint Caouette, il y a un réel danger que certains ne ramènent la notion de différences socio-culturelles à celle de déficiences, les réalités sont là et il faudra toujours y faire face. Quand bien même on se donnerait bonne conscience et on se gargariserait de bonnes intentions, un jour ou l'autre, on sera confronté avec les faits qui ne changeront pas tant qu'on ne fera rien pour y remédier. On peut toujours espérer voir naître la société juste dans laquelle chacun trouvera la place qui lui revient, mais en attendant on ne peut accepter de sacrifier des générations d'enfants qui sont pris dans l'engrenage de la pauvreté. Même à cela, une société pluraliste ne peut reposer sur la négation des différences. Au contraire, elle ne pourra s'instaurer, que lorsqu'on acceptera de les reconnaître

et de les respecter. Une politique éducative axée sur le respect des différences comme celle que nous proposions en conclusions à l'analyse critique de l'Opération Renouveau (1975), c'est une politique qui reconnaît qu'un seul système scolaire ne peut répondre aux besoins de tous les enfants puisqu'il y a une diversité de besoins, une diversité de modes d'apprentissage, une diversité d'intérêts et de motivations. Cette reconnaissance doit aboutir nécessairement à l'acceptation de modèles alternatifs.

Qu'entre temps cette philosophie soit récupérée et que les responsables s'acharnent à camoufler sous cet objectif des visées compensatoires, c'est un risque qu'on ne pourra de toute façon éviter en masquant la réalité. Les préjugés ne se combattent pas à force de leurres et d'utopies. Au contraire, il faut ouvrir les yeux des sceptiques, leur montrer la réalité telle qu'elle est et faire sauter un à un leurs préjugés. Mais c'est là une tâche de longue haleine qui nécessite plus que des mots. Quand bien même on essaierait de faire comprendre aux enseignants que les enfants de milieux défavorisés ont un potentiel aussi grand que les enfants des autres milieux, il nous restera à leur expliquer pourquoi à potentiel égal, ils

essuient plus d'échecs à l'école. Quand bien même on arriverait ensuite à leur faire admettre que l'école à une large part de responsabilité, il nous faudrait encore être en mesure de leur donner les moyens de permettre à ces enfants d'actualiser leur potentiel.

Il en est ainsi sur le plan du langage. Pendant un certain temps, les spécialistes du langage, influencés par certaines théories linguistiques, ont cru que la compétence linguistique pouvait se réduire à la connaissance des règles du système linguistique et la performance à la réalisation effective de cette connaissance. Aujourd'hui, ces modèles leur apparaissent comme une simple formalisation de la langue ne permettant pas réellement de rendre compte des mécanismes impliqués dans l'acte de communication. Ces mécanismes leur apparaissent maintenant beaucoup plus complexes. Des variables autant d'ordre psychologique que social influencent fortement la structuration du langage et il semble finalement y avoir peu de correspondance entre la signification que l'on donne maintenant aux notions de compétence et de performance et celle qu'on leur donnait, il y a une dizaine d'années sous

l'influence de la théorie de Chomsky. De plus en plus d'auteurs à la suite de Hymes (1971), parlent maintenant de compétence à communiquer, concept dans lequel la stricte connaissance des règles linguistiques n'est qu'une variable parmi d'autres.

Il n'existe toutefois pas encore de modèles alternatifs aux modèles linguistiques. Les données actuellement disponibles restent fragmentaires et ne jettent que peu d'éclairage sur la nature exacte des mécanismes en cause dans la structuration du langage. Toutefois, elles permettent déjà de poser un certain nombre d'hypothèses sur ce qui a trait à la pédagogie de la langue maternelle.

Dans la mesure où l'on prend conscience que le développement du langage repose sur des mécanismes complexes et variés et qu'il n'implique pas seulement l'acquisition de règles linguistiques, on est amené à rejetter une approche strictement formelle pour adopter une approche dite fonctionnelle, c'est-à-dire, une approche qui mette l'accent non plus sur la langue comme objet de connaissance, mais

sur le sujet parlant placé en situation de communication. Vu sous cet angle, un programme de langage ne doit plus seulement viser l'apprentissage des règles du système linguistique mais l'acquisition d'une habileté, le développement de ce que Hymes a appelé la compétence à communiquer, postulant avec lui, que la structuration des différents éléments de la langue (phonologiques, syntaxiques, morphologiques) découleront naturellement de l'exercice fonctionnel du langage. Du point de vue pédagogique, cette hypothèse nous amène à rejeter les approches didactiques axées sur l'acquisition de connaissances et à développer des méthodes ayant pour objectif l'expérimentation des fonctions du langage (telles que décrites, par exemple, par Halliday, (1973); Robinson, (1972); Tough, (1974)), dans des situations de communication variées.

En ce qui concerne les enfants de milieux défavorisés, une telle approche permet d'avoir une méthode unique quels que soient les milieux où elle s'applique tout en répondant aux besoins spécifiques des uns et des autres, et ce, sans faire de discrimination et en évitant les conséquences de l'étiquettage. S'il est vrai que les différences que l'on observe

entre les enfants tiennent au fait que les milieux respectifs dans lesquels ils vivent privilégient certains modes de communication, on répond aux besoins de tous en développant une méthode qui respecte les processus normaux de développement du langage communs à tous les enfants et qui leur permette d'expérimenter toute une variété de situations de communication. L'objectif d'une telle approche est finalement d'apprendre à tous les enfants, quelle que soit leur origine sociale, à s'adapter aux exigences de toute situation de communication et à adopter le code qui convient en fonction de l'efficacité de la communication et non plus seulement en fonction de normes abstraites dont ils ne peuvent pas toujours percevoir le bien fondé.

# APPENDICE A

Description des échantillons

Tableau 25

Distribution des enfants dans la population et dans l'échantillon en fonction du revenu de la scolarité, du rang et du sexe: Leiter, PLSC et PLSE

Milieu défavorisé: 45 sujets

| | % dans la population | Nombre théorique de sujets | Nombre de sujets dans l'échantillon |
|---|---|---|---|
| Revenu | | | |
| A | 35.47 | 15.96 | 15 |
| B | 46.72 | 21.02 | 21 |
| C | 15.00 | 6.75 | 8 |
| D-E-F | 2.81 | 1.26 | 1 |
| Scolarité | | | |
| Primaire | 34.53 | 15.33 | 17 |
| Secondaire | 6.72 | 27.77 | 28 |
| Universitaire | 3.75 | 1.65 | 1 |
| Rang | | | |
| Unique | 9.84 | 4.43 | 3 |
| Aîné | 14.84 | 6.68 | 6 |
| Milieu | 17.97 | 8.09 | 10 |
| Dernier | 43.91 | 19.76 | 7 |
| Autres | 13.44 | 6.05 | 7 |
| Sexe | | | |
| Fille | | | 23 |
| Garçon | | | 22 |

Tableau 25 (suite)

Milieu moyen: 44 sujets

| | % dans la population | Nombre théorique de sujets | Nombre de sujets dans l'échantillon |
|---|---|---|---|
| Revenu | | | |
| A | 11.1 | 4.88 | 5 |
| B | 38.9 | 17.12 | 17 |
| C | 39.69 | 17.46 | 18 |
| D-E-F | 10.31 | 4.54 | 4 |
| Scolarité | | | |
| Primaire | 15.93 | 7.01 | 7 |
| Secondaire | 72.58 | 31.94 | 32 |
| Universitaire | 11.49 | 5.05 | 5 |
| Rang | | | |
| Unique | 16.19 | 7.12 | 7 |
| Ainé | 21.67 | 9.54 | 9 |
| Milieu | 14.23 | 6.26 | 7 |
| Dernier | 39.03 | 17.17 | 16 |
| Autres | 8.87 | 3.91 | 5 |
| Sexe | | | |
| Fille | | | 22 |
| Garçon | | | 22 |

Tableau 25 (suite)

**Milieu favorisé:** 37 sujets

| | % dans la population | Nombre théorique de sujets | Nombre de sujets dans l'échantillon |
|---|---|---|---|
| Revenu | | | |
| A | 8.55 | 3.16 | 3 |
| B | 26.21 | 9.70 | 9 |
| C | 34.19 | 12.65 | 13 |
| D-E-F | 31.06 | 11.49 | 12 |
| Scolarité | | | |
| Primaire | 6.55 | 2.42 | 1 |
| Secondaire | 62.25 | 23.03 | 24 |
| Universitaire | 31.20 | 11.54 | 12 |
| Rang | | | |
| Unique | 11.97 | 4.43 | 4 |
| Aîné | 24.22 | 8.96 | 8 |
| Milieu | 12.25 | 4.53 | 5 |
| Dernier | 44.59 | 16.50 | 16 |
| Autres | 6.98 | 2.58 | 4 |
| Sexe | | | |
| Fille | | | 18 |
| Garçon | | | 19 |

Tableau 26

Répartition des sujets dans la population (entre parenthèses) et dans l'échantillon, lorsqu'on considère simultanément le milieu, le revenu, la scolarité et le sexe.

Milieu défavorisé

| | SCOLARITE | | | |
|---|---|---|---|---|
| Revenu | Primaire | Secondaire | Universitaire | Total |
| | G F | G F | G F | G F |
| A | ( 5.48)<br>4 - 7 | ( 5.03)<br>1 - 3 | ( 27)<br>0 - 0 | (15.96)<br>5 - 10 |
| B | ( 7.31)<br>4 - 1 | (16.18)<br>7 - 9 | ( .82)<br>0 - 0 | (21.02)<br>11 - 10 |
| C | ( 1.09)<br>1 - 0 | ( 7.13)<br>4 - 3 | ( .54)<br>0 - 0 | ( 6.75)<br>5 - 3 |
| D-E-F | | ( .54)<br>0 - 0 | ( .73)<br>1 - 0 | ( 1.26)<br>1 - 0 |
| TOTAL | (15.53)<br>9 - 8 | (27.77)<br>12 - 15 | (1.65)<br>1 - 0 | (45)<br>22 - 23 |

Tableau 26 (suite)

Milieu moyen

| Revenu | SCOLARITE Primaire G F | Secondaire G F | Universitaire G F | Total G F |
|---|---|---|---|---|
| A | (2.60)<br>1 - 1 | ( 2.93)<br>3 - 0 | | ( 4.88)<br>4 - 1 |
| B | (3.77)<br>2 - 2 | (12.96)<br>7 - 6 | ( .58)<br>0 - 0 | (17.12)<br>9 - 8 |
| C | (2.12)<br>0 - 1 | (13.03)<br>6 - 7 | (3.40)<br>1 - 0 | (17.46)<br>8 - 9 |
| D | | ( 2.55)<br>0 - 3 | ( .58)<br>1 - 0 | ( 3.16)<br>1 - 3 |
| E-F | | ( .77)<br>0 - 0 | ( .59)<br>0 - 0 | (1.38)<br>0 - 0 |
| TOTAL | (7.01)<br>3 - 4 | (31.94)<br>18 - 14 | (5.05)<br>3 - 2 | (44)<br>22 - 22 |

Tableau 26 (suite)

Milieu favorisé

| Revenu | SCOLARITE Primaire G F | Secondaire G F | Universitaire G F | Total G F |
|---|---|---|---|---|
| A | ( .78)<br>0 - 1 | ( 2.03)<br>1 - 1 | ( .15)<br>0 - 0 | ( 3.16)<br>1 - 2 |
| B | (1.14)<br>0 - 0 | ( 7.95)<br>5 - 4 | ( .98)<br>0 - 0 | ( 9.70)<br>5 - 4 |
| C | ( .46)<br>0 - 0 | ( 9.31)<br>5 - 4 | ( 3.36)<br>2 - 2 | (12.65)<br>7 - 6 |
| D | ( .05)<br>0 - 0 | ( 2.51)<br>0 - 0 | ( 2.42)<br>3 - 2 | ( 6.27)<br>3 - 2 |
| E-F | ( 0.5)<br>0 - 0 | ( .82)<br>0 - 0 | ( 3.88)<br>3 - 2 | ( 5.21)<br>3 - 2 |
| TOTAL | (2.42)<br>0 - 1 | (23.03)<br>12 - 12 | (11.54)<br>7 - 5 | 19 - 18 |

Tableau 27

Age moyen dans l'échantillon, lorsqu'on considère simultanément le milieu, le revenu, la scolarité et le sexe

Milieu défavorisé

| Revenu | Scolarité | | | Total |
|---|---|---|---|---|
| | Primaire | Secondaire | Universitaire | |
| A | 4.61 | 4.54 | - | 4.59 |
| B | 4.60 | 4.57 | - | 4.58 |
| C | 4.43 | 4.55 | - | 4.54 |
| D | - | - | - | - |
| E-F | - | - | 4.75 | 4.75 |
| TOTAL | 4.60 | 4.56 | 4.75 | 4.58 |

Milieu moyen

| Revenu | Scolarité | | | Total |
|---|---|---|---|---|
| | Primaire | Secondaire | Universitaire | |
| A | 4.51 | 4.66 | - | 4.60 |
| B | 4.60 | 4.57 | - | 4.58 |
| C | 4.67 | 4.62 | 4.59 | 4.62 |
| D | - | 4.68 | 4.71 | 4.69 |
| E-F | - | - | - | - |
| TOTAL | 4.58 | 4.61 | 4.61 | 4.63 |

Tableau 27 (suite)

Milieu favorisé

| Revenu | Scolarité | | | Moyenne totale | Moyenne totale des 3 milieux |
|---|---|---|---|---|---|
| | Primaire | Secondaire | Universitaire | | |
| A | 4.65 | 4.72 | - | 4.70 | 4.61 |
| | - | 4.56 | - | 4.56 | 4.57 |
| | - | 4.60 | 4.65 | 4.61 | 4.60 |
| | - | 4.58 | 4.47 | 4.53 | 4.59 |
| | - | - | 4.72 | 4.72 | 4.72 |
| Moyenne totale | 4.65 | 4.59 | 4.65 | 4.61 | |
| Moyenne totale des 3 milieux | 4.60 | 4.60 | 4.63 | | 4.60 |

Tableau 28

Distribution des enfants dans la population et dans l'échantillon, en fonction du revenu de la scolarité, du rang et du sexe: Vocabulaire

Milieu défavorisé: 15 sujets

| | % dans la population | Nombre théorique de sujets | Nombre de sujets dans l'échantillon |
|---|---|---|---|
| Revenu | | | |
| A | 35.47 | 5.32 | 3 |
| B | 46.72 | 7.01 | 9 |
| C | 15.00 | 2.25 | 3 |
| D-E-F | 2.81 | .42 | |
| Scolarité | | | |
| Primaire | 34.53 | 5.18 | 6 |
| Secondaire | 61.72 | 9.26 | 9 |
| Universitaire | 3.75 | .56 | |
| Rang | | | |
| Unique | 9.84 | 1.48 | 2 |
| Aîné | 14.84 | 2.22 | 2 |
| Milieu | 17.97 | 2.70 | 2 |
| Dernier | 43.91 | 6.59 | 7 |
| Autres | 13.44 | 2.02 | 2 |
| Sexe fille | | | 7 |
| garçon | | | 8 |

Tableau 28 (suite)

Milieu moyen: 15 sujets

| | % dans la population | Nombre théorique de sujets | Nombre de sujets dans l'échantillon |
|---|---|---|---|
| Revenu | | | |
| A | 11.10 | 1.65 | 2 |
| B | 38.90 | 5.84 | 6 |
| C | 39.69 | 5.95 | 5 |
| D-E-F | 10.31 | 1.55 | 2 |
| Scolarité | | | |
| Primaire | 15.93 | 2.39 | 2 |
| Secondaire | 72.58 | 10.89 | 11 |
| Universitaire | 11.49 | 1.72 | 2 |
| Rang | | | |
| Unique | 16.19 | 2.43 | 2 |
| Ainé | 21.67 | 3.25 | 4 |
| Milieu | 14.23 | 2.13 | 1 |
| Dernier | 39.03 | 5.86 | 6 |
| Autres | 8.87 | 1.33 | 2 |
| Sexe | | | |
| fille | | | 7 |
| garçon | | | 8 |

Tableau 28 (suite)

Milieu favorisé: 15 sujets

| | % dans la population | Nombre théorique de sujets | Nombre de sujets dans l'échantillon |
|---|---|---|---|
| Revenu | | | |
| A | 8.55 | 1.28 | 1 |
| B | 26.21 | 3.93 | 4 |
| C | 34.19 | 5.13 | 5 |
| D-E-F | 31.06 | 4.66 | 5 |
| Scolarité | | | |
| Primaire | 6.55 | .98 | 1 |
| Secondaire | 62.25 | 9.34 | 9 |
| Universitaire | 31.20 | 4.68 | 5 |
| Rang | | | |
| Unique | 11.97 | 1.79 | 2 |
| Aîné | 24.22 | 3.63 | 3 |
| Milieu | 12.25 | 1.84 | 2 |
| Dernier | 44.59 | 6.69 | 7 |
| Autres | 6.98 | 1.05 | 1 |
| Sexe | | | |
| fille | | | 8 |
| garçon | | | 7 |

Tableau 29

Distribution des enfants dans la population et dans l'échantillon en fonction du revenu de la scolarité, du rang et du sexe: Articulation

**Milieu défavorisé:** 20 sujets

| | % dans la population | Nombre théorique de sujets | Nombre de sujets dans l'échantillon |
|---|---|---|---|
| Revenu | | | |
| A | 35.47 | 7.09 | 7 |
| B | 46.72 | 9.34 | 9 |
| C | 15.00 | 3.00 | 3 |
| D-E-F | 2.81 | .56 | |
| Scolarité | | | |
| Primaire | 34.53 | 6.91 | 7 |
| Secondaire | 61.72 | 12.34 | 12 |
| Universitaire | 3.75 | .73 | 1 |
| Rang | | | |
| Unique | 9.84 | 1.96 | 1 |
| Aîné | 14.84 | 2.96 | 3 |
| Milieu | 17.97 | 3.59 | 4 |
| Dernier | 43.91 | 8.78 | 8 |
| Autres | 13.44 | 2.68 | 4 |
| Sexe | | | |
| fille | | | 10 |
| garçon | | | 10 |

Tableau 29 (suite)

Milieu moyen: 20 sujets

| | % dans la population | Nombre théorique de sujets | Nombre de sujets dans l'échantillon |
|---|---|---|---|
| Revenu | | | |
| A | 11.10 | 2.21 | 2 |
| B | 38.90 | 7.78 | 8 |
| C | 39.69 | 7.93 | 8 |
| D-E-F | 10.31 | 2.06 | 2 |
| Scolarité | | | |
| Primaire | 15.93 | 3.18 | 3 |
| Secondaire | 72.58 | 14.52 | 15 |
| Universitaire | 11.49 | 2.30 | 2 |
| Rang | | | |
| Unique | 16.19 | 3.23 | 4 |
| Ainé | 21.67 | 4.33 | 4 |
| Milieu | 14.23 | 2.85 | 3 |
| Dernier | 39.03 | 7.80 | 7 |
| Autres | 8.87 | 1.78 | 2 |
| Sexe | | | |
| fille | | | 10 |
| garçon | | | 10 |

Tableau 29 (suite)

Milieu favorisé: 20 sujets

| | % dans la population | Nombre théorique de sujets | Nombre de sujets dans l'échantillon |
|---|---|---|---|
| Revenu | | | |
| A | 8.55 | 1.71 | 1 |
| B | 26.21 | 5.24 | 5 |
| C | 34.19 | 6.84 | 7 |
| D-E-F | 31.06 | 6.21 | 7 |
| Scolarité | | | |
| Primaire | 6.55 | 1.31 | 1 |
| Secondaire | 62.25 | 12.45 | 13 |
| Universitaire | 31.20 | 6.24 | 6 |
| Rang | | | |
| Unique | 11.97 | 2.39 | 2 |
| Aîné | 24.22 | 4.84 | 5 |
| Milieu | 12.25 | 2.45 | 3 |
| Dernier | 44.59 | 8.92 | 9 |
| Autres | 6.98 | 1.40 | 1 |
| Sexe | | | |
| fille | | | 10 |
| garçon | | | 10 |

Tableau 30

Distribution des enfants dans la population et dans l'échantillon en fonction du revenu, de la scolarité, du rang et du sexe: Analyse syntaxique

Milieu défavorisé: 20 sujets

| | % dans la population | Nombre théorique de sujets | Nombre de sujets dans l'échantillon |
|---|---|---|---|
| Revenu | | | |
| A | 35.47 | 7.09 | 7 |
| B | 46.72 | 9.34 | 10 |
| C | 15.00 | 3.00 | 3 |
| D-E-F | 2.81 | 0.56 | 0 |
| Scolarité | | | |
| Primaire | 34.53 | 6.90 | 7 |
| Secondaire | 61.72 | 12.34 | 13 |
| Universitaire | 3.75 | 0.73 | 0 |
| Rang | | | |
| Unique | 9.84 | 1.96 | 2 |
| Ainé | 14.84 | 2.96 | 3 |
| Milieu | 17.97 | 3.59 | 3 |
| Dernier | 43.91 | 8.78 | 8 |
| Autres | 13.44 | 2.68 | 4 |
| Sexe | | | |
| fille | | | 10 |
| garçon | | | 10 |

Tableau 30 (suite)

Milieu moyen: 20 sujets

| | % dans la population | Nombre théorique de sujets | Nombre de sujets dans l'échantillon |
|---|---|---|---|
| Revenu | | | |
| A | 11.10 | 2.21 | 2 |
| B | 38.90 | 7.78 | 8 |
| C | 39.69 | 7.93 | 8 |
| D-E-F | 10.31 | 2.06 | 2 |
| Scolarité | | | |
| Primaire | 15.93 | 3.18 | 4 |
| Secondaire | 72.58 | 14.52 | 14 |
| Universitaire | 11.49 | 2.30 | 2 |
| Rang | | | |
| Unique | 16.19 | 3.23 | 4 |
| Aîné | 21.67 | 4.33 | 3 |
| Milieu | 14.23 | 2.85 | 4 |
| Dernier | 39.03 | 7.80 | 7 |
| Autres | 8.87 | 1.78 | 2 |
| Sexe | | | |
| fille | | | 10 |
| garçon | | | 10 |

Tableau 30 (suite)

Milieu favorisé: 20 sujets

| | % dans la population | Nombre théorique de sujets | Nombre de sujets dans l'échantillon |
|---|---|---|---|
| Revenu | | | |
| A | 8.55 | 1.48 | 1 |
| B | 26.21 | 5.52 | 5 |
| C | 34.19 | 7.16 | 7 |
| D-E-F | 31.06 | 6.21 | 7 |
| Scolarité | | | |
| Primaire | 6.55 | 1.32 | 1 |
| Secondaire | 62.25 | 12.54 | 13 |
| Universitaire | 31.20 | 6.04 | 6 |
| Rang | | | |
| Unique | 11.97 | 2.39 | 2 |
| Aîné | 24.22 | 4.84 | 3 |
| Milieu | 12.25 | 2.45 | 4 |
| Dernier | 44.59 | 8.92 | 10 |
| Autres | 6.98 | 1.40 | 1 |
| Sexe | | | |
| fille | | | 10 |
| garçon | | | 10 |

# APPENDICE B

Versions corrigées du PLSC et du PLSE

## P.L.S.: COMPREHENSION VERBALE

(épreuve modifiée)

| | | Crédits par item | Homogénéité | % de réussite |
|---|---|---|---|---|
| 30 mois | A la notion de nombre I | 1½ mois | .85 | 98.0 |
| | Compare la dimension I | | .99 | 98.0 |
| | Comprend l'usage I | | 1.00 | 98.7 |
| | Exécute des ordres simples | | 1.00 | 99.3 |
| 36 mois | Reconnaît une action sur image | 1½ mois | .94 | 96.7 |
| | Distingue les prépositions | | .86 | 93.3 |
| | Comprend l'usage I | | .92 | 97.3 |
| | Distingue les parties du tout | | .75 | 92.7 |
| 42 mois | Reconnaît les moments de la journée | 1½ mois | .47 | 82.0 |
| | Compare les dimensions II | | .83 | 95.3 |
| | Discrimine des perceptions tactiles | | .56 | 92.7 |
| | Connaît ses couleurs | | .71 | 89.3 |
| 48 mois | Regroupe des objets identiques | 1½ mois | .78 | 82.0 |
| | Connaît son propre corps I | | .65 | 84.0 |
| | Fait correspondre des ensembles | | .54 | 80.0 |
| | Comprend l'usage II | | .87 | 89.3 |
| 54 mois | Connaît ses couleurs | 1½ mois | .76 | 62.0 |
| | Distingue les prépositions | | .75 | 71.3 |
| | A la notion de nombre II | | .75 | 71.3 |
| | Connaît la signification des adjectifs I | | .48 | 77.3 |

## P.L.S.: COMPREHENSION VERBALE (suite)

(épreuve modifiée)

| | | Crédits par item | Homogénéité | % de réussite |
|---|---|---|---|---|
| 60 mois | Comprend l'usage II | | .70 | 52.0 |
| | Connaît son propre corps II | 1½ mois | .73 | 56.7 |
| | Discrimine des perceptions auditives I | | .49 | 62.7 |
| | Connaît son propre corps III | | .63 | 48.0 |
| 72 mois | Connaît son propre corps IV | | .78 | 46.0 |
| | A la notion de nombre III | 3 mois | .70 | 26.0 |
| | Connaît la signification des adjectifs II | | .44 | 47.3 |
| | Est capable de raisonnement arithmétique I | | .60 | 27.3 |
| 84 mois | Connaît son propre corps V | | .82 | 23.3 |
| | Discrimine des perceptions auditives II | 3 mois | .40 | 8.0 |
| | Est capable de raisonnement arithmétique II | | .0 | 0.0 |

## P.L.S.: EXPRESSION VERBALE

(épreuve modifiée)

| | | Crédits par item | Homogénéité | % de réussite |
|---|---|---|---|---|
| 30 mois | Peut répéter des chiffres I | 2 mois | .90 | 94.7 |
| | Nomme des objets de son entourage | | 1.00 | 98.7 |
| | Peut répéter des phrases I | | .84 | 86.7 |
| 36 mois | Peut répéter des chiffres II | 2 mois | .71 | 81.3 |
| | Prend conscience de son univers I | | .69 | 93.3 |
| | Connaît son nom | | .81 | 92.7 |
| 42 mois | Fait des phrases | 2 mois | .49 | 79.3 |
| | Sait compléter des phrases II | | .85 | 79.3 |
| | Prend conscience de son univers I | | .66 | 78.0 |
| 48 mois | Sait compter I | 2 mois | .80 | 72.7 |
| | Prend conscience de son univers II | | .76 | 83.3 |
| | Prend conscience de son univers III | | .85 | 72.7 |
| 54 mois | Peut répéter des chiffres III | 2 mois | .59 | 44.0 |
| | Sait compléter des phrases II | | .70 | 54.0 |
| | Prend conscience de son univers III | | .82 | 47.3 |
| 60 mois | Sait compléter des phrases I | 2 mois | .48 | 38.7 |
| | Peut répéter des phrases II | | .69 | 24.0 |
| | Prend conscience de son univers IV | | .59 | 35.5 |

## P.L.S.: EXPRESSION VERBALE (suite)

(épreuve modifiée)

| | | Crédits par item | Homogénéité | % de réussite |
|---|---|---|---|---|
| 72 mois | Sait compter II | | .59 | 32.0 |
| | Connaît les noms d'animaux | 3 mois | .67 | 24.0 |
| | Peut répéter des chiffres III | | .57 | 27.7 |
| | Connaît son adresse | | .70 | 14.7 |
| 84 mois | Connaît des noms d'animaux | | .70 | 12.7 |
| | Peut répéter des chiffres IV | 3 mois | .40 | 15.3 |
| | Peut construire | | 1.00 | 0.7 |

# APPENDICE C

Données complémentaires sur les analyses des épreuves de vocabulaire

Tableau 31

Analyse multivariée et analyse univariée
du vocabulaire compréhension
et expression

| | | SS | dl | CM | F |
|---|---|---|---|---|---|
| Compréhension | traitement | 6.56 | 2 | 3.28 | 5.48 |
| | erreur | 25.13 | 42 | .60 | |
| | total | 31.69 | | | |
| | traitement | 6.83 | 2 | 3.41 | 4.06 |
| | erreur | 35.29 | 42 | .84 | |
| | total | 42.11 | | | |
| Compréhension | traitement | 6.64 | | | |
| | erreur | 19.66 | | | |
| | total | 26.29 | | | |
| F.95 (2,42)= | 3.20 | | | | |

Tableau 31 (suite)

$$\{W\} = \begin{vmatrix} 25.13 & 19.66 \\ 19.66 & 35.29 \end{vmatrix} \qquad \{B\} = \begin{vmatrix} 6.56 & 6.64 \\ 6.64 & 6.83 \end{vmatrix}$$

$$\{W + B\} = \begin{vmatrix} 31.69 & 26.29 \\ 26.29 & 42.11 \end{vmatrix}$$

$$\Lambda = \frac{|W|}{|W+B|} = \frac{500.42}{643.10} = 7.78$$

$$F \equiv \frac{1-\sqrt{.778}}{\sqrt{.778}} \times \frac{(45-3-1)}{2} = \underline{\underline{2.739}} \quad \text{significatif}$$

$F.95 \quad (4,82) = 2.50$

$H_1$ : $\mu_1 = \mu_2$

$H_2$ : $\mu_1 \neq \mu_2$

$$d_{21} = \bar{T}_2 - \bar{T} = \begin{vmatrix} .7604 \\ .8103 \end{vmatrix}$$

$T^2 = 8.48$

$F = 4.14$ significatif

$F.95 \ (2,41) = 3.23$

1 les données étant en distribution de fréquence nous avons transformé par la racine carrée.

Tableau 32

Distribution des mauvaises réponses
au vocabulaire expression
en fonction du milieu

| CATEGORIES | MILIEU | | | TOTAL |
|---|---|---|---|---|
| | Défavorisé | Moyen | Favorisé | |
| 2. Approximation phonétique | 30 | 39 | 30 | 99 |
| 3. Approximation sémantique | 46 | 59 | 53 | 158 |
| 4. Description | 43 | 26 | 31 | 100 |
| 5. Mauvaise réponse | 147 | 91 | 77 | 315 |
| 6. Pas de réponse | 41 | 18 | 30 | 89 |
| TOTAL | 307 | 233 | 221 | 761 |

$\chi^2$ = 24.64

$\chi^2_{.95,8}$ = 15.51

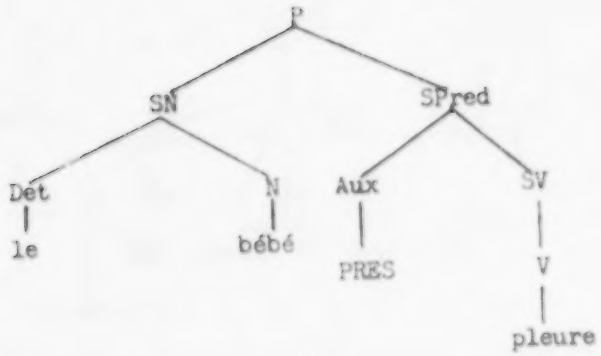
donc différence significative

# APPENDICE D

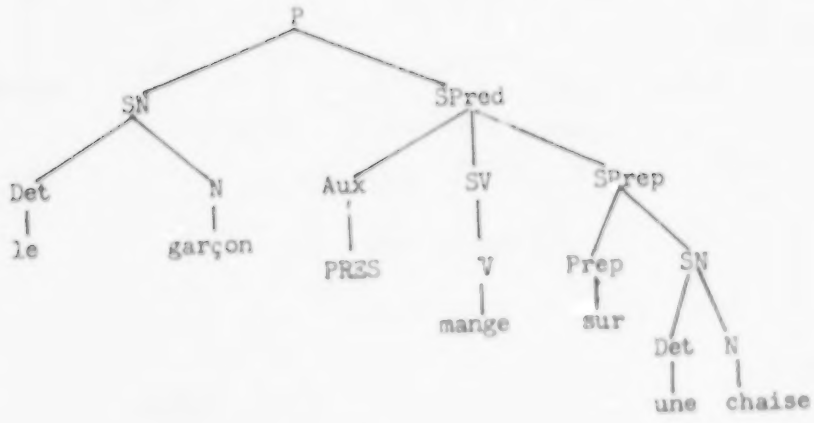
Description détaillée des structures
syntaxiques trouvées dans les
corpus à 4 ans et à 5 ans

# INVENTAIRE DES STRUCTURES SYNTAXIQUES TROUVEES DANS LES CORPUS DES ENFANTS DE QUATRE ANS

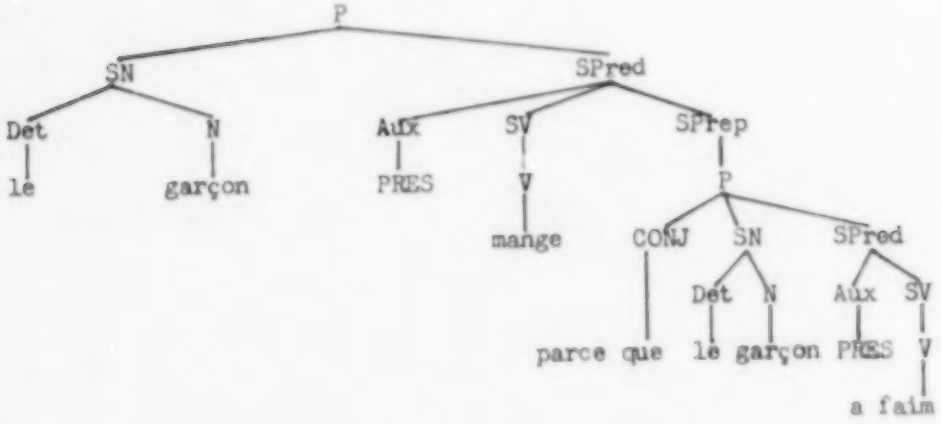
*I. ex: le bébé pleure*



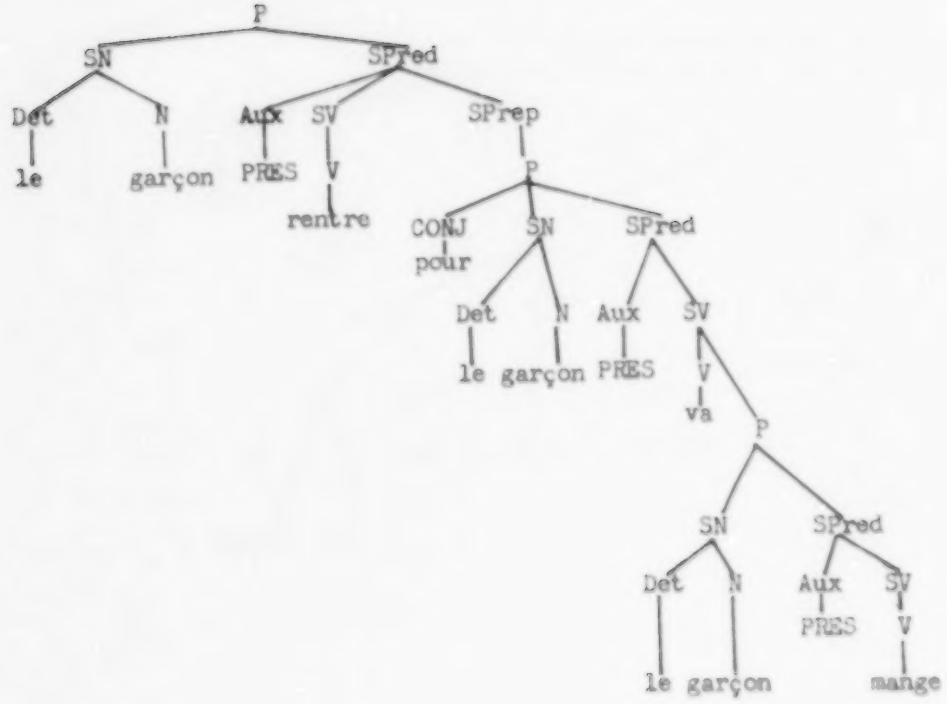

*II A 1. ex: Le garçon mange sur une chaise*
*Le garçon joue avec sa soeur*



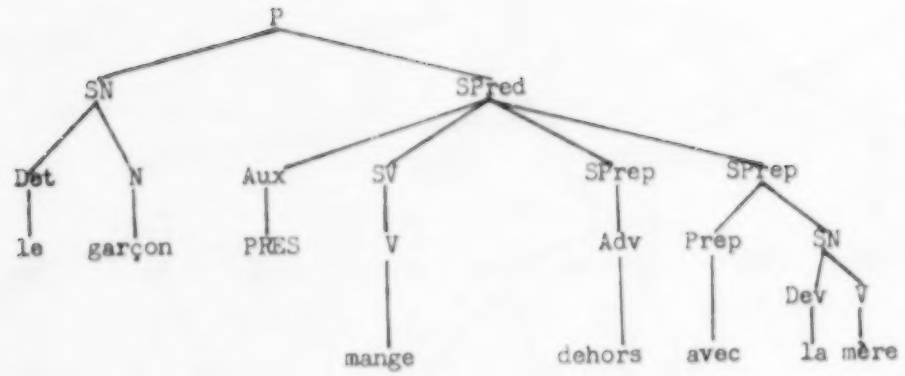
*II A 2. ex: le garçon mange parce qu'il a faim*
*le garçon mange pour vivre*



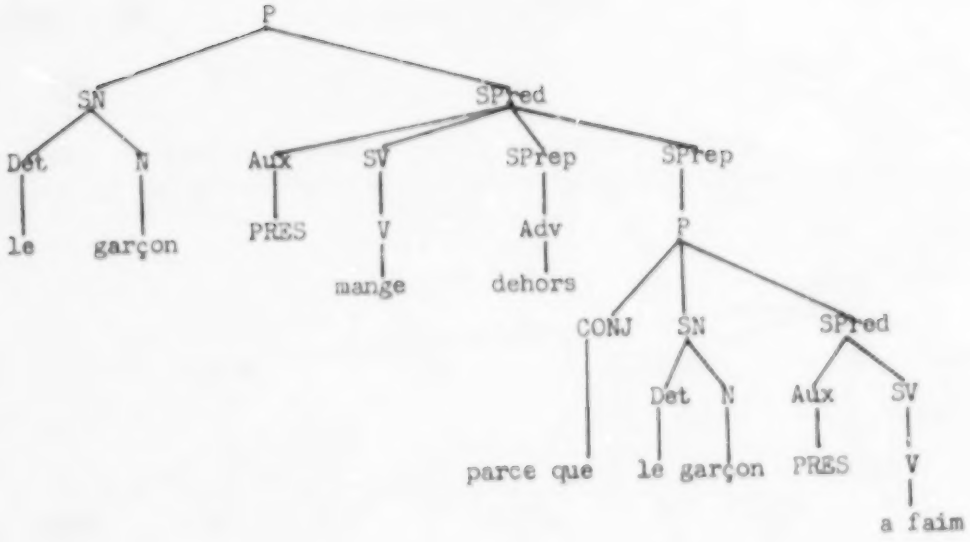

*II A 3. ex: le garçon rentre pour aller manger*



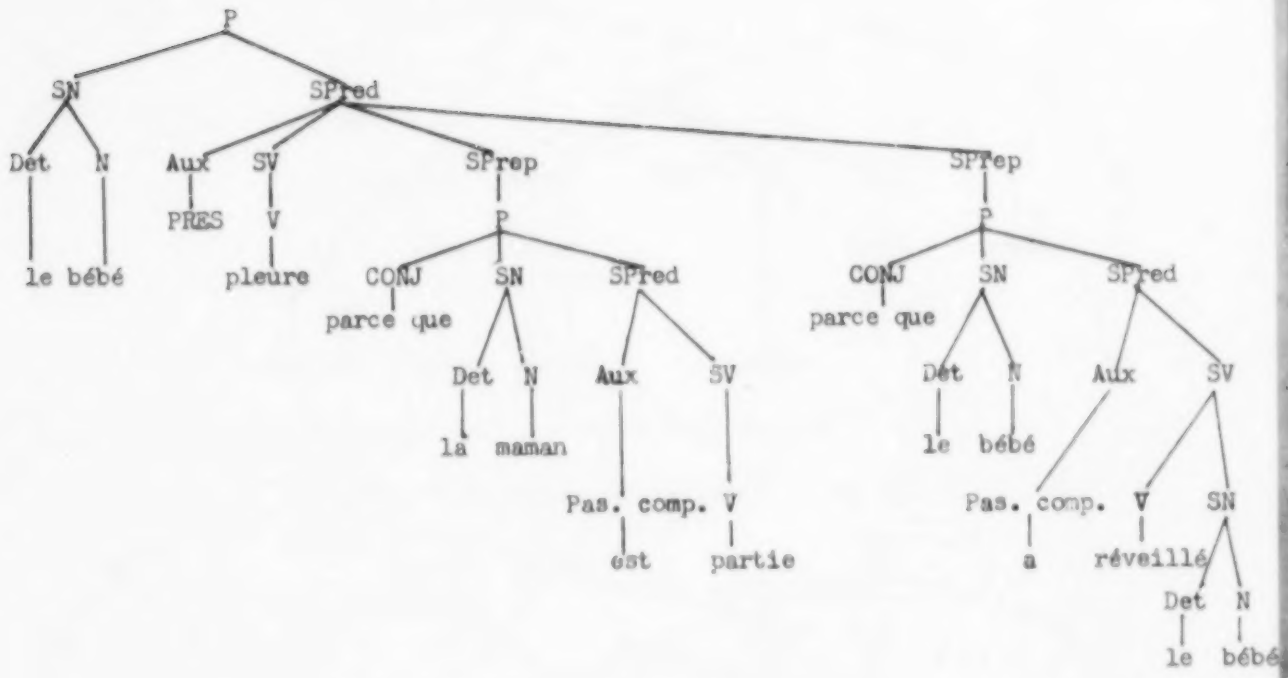
*II A 4. ex: le garçon mange dehors avec la mère*



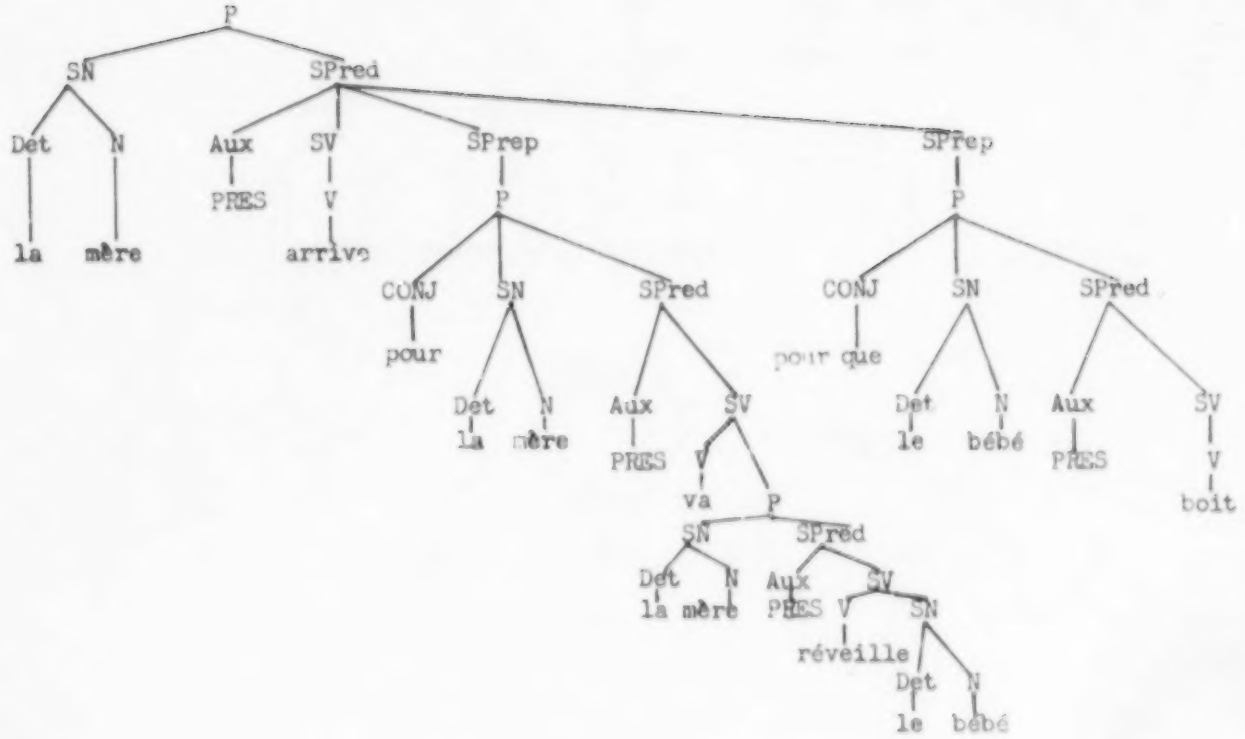

*II A 5. ex: le garçon mange dehors parce qu'il a faim*



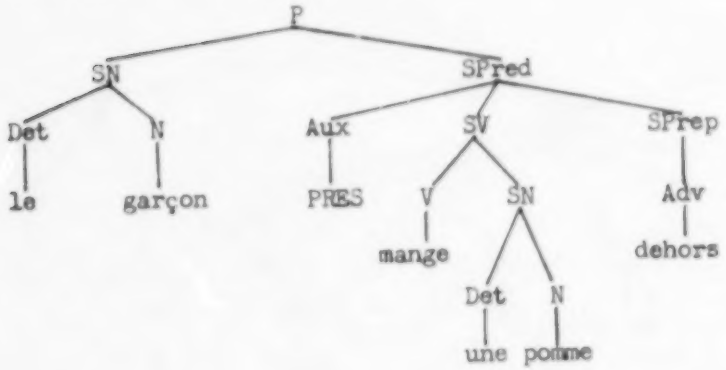
*II A 6. ex: le bébé pleure parce que la maman est partie et qu'il est réveillé*



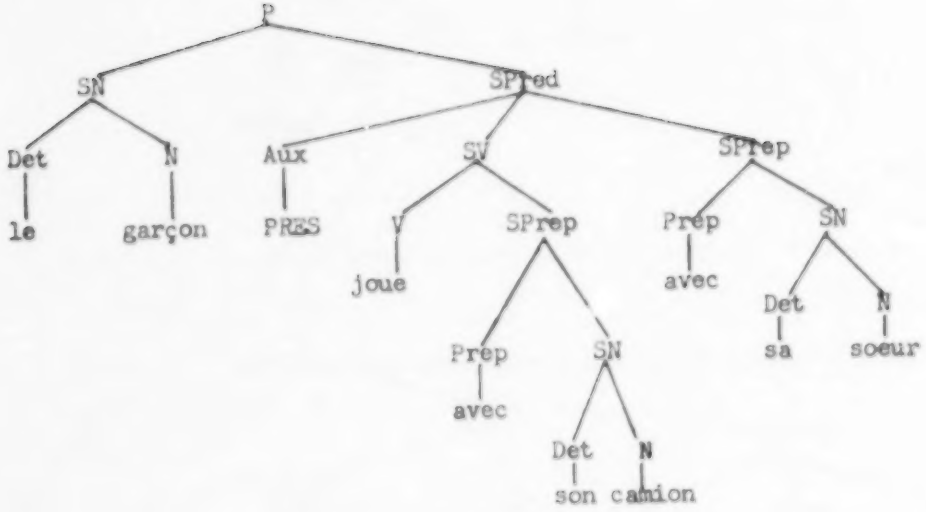

*II A 7. ex: la mère arrive pour aller réveiller le bébé pour qu'il boive*



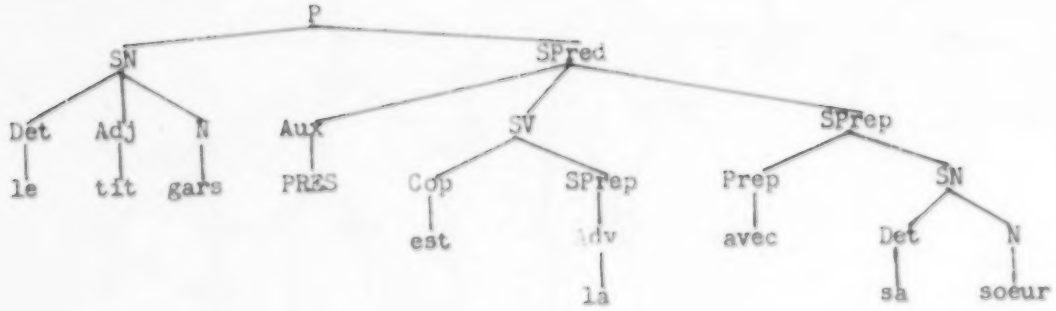
*II B 1. ex: le garçon mange une pomme dehors*



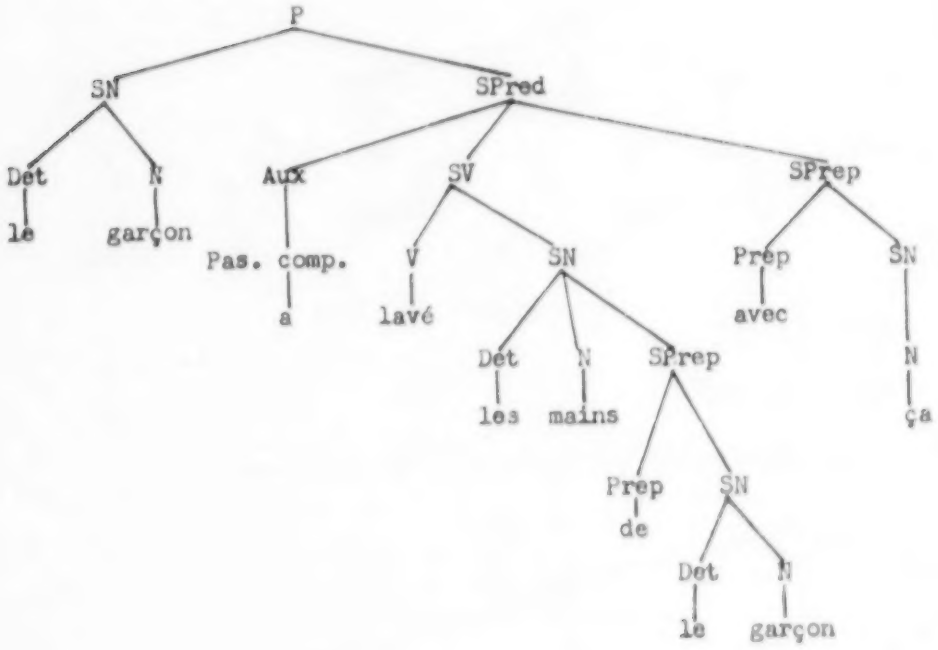

*II B 2. ex: le garçon joue avec son camion avec sa soeur*



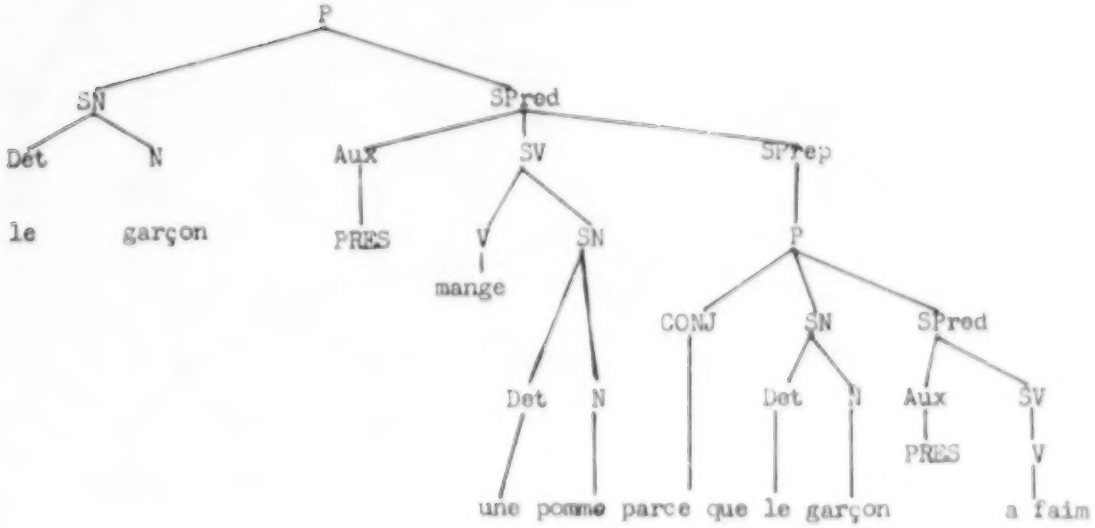

*II B 3. ex: le tit gars est là avec sa soeur*



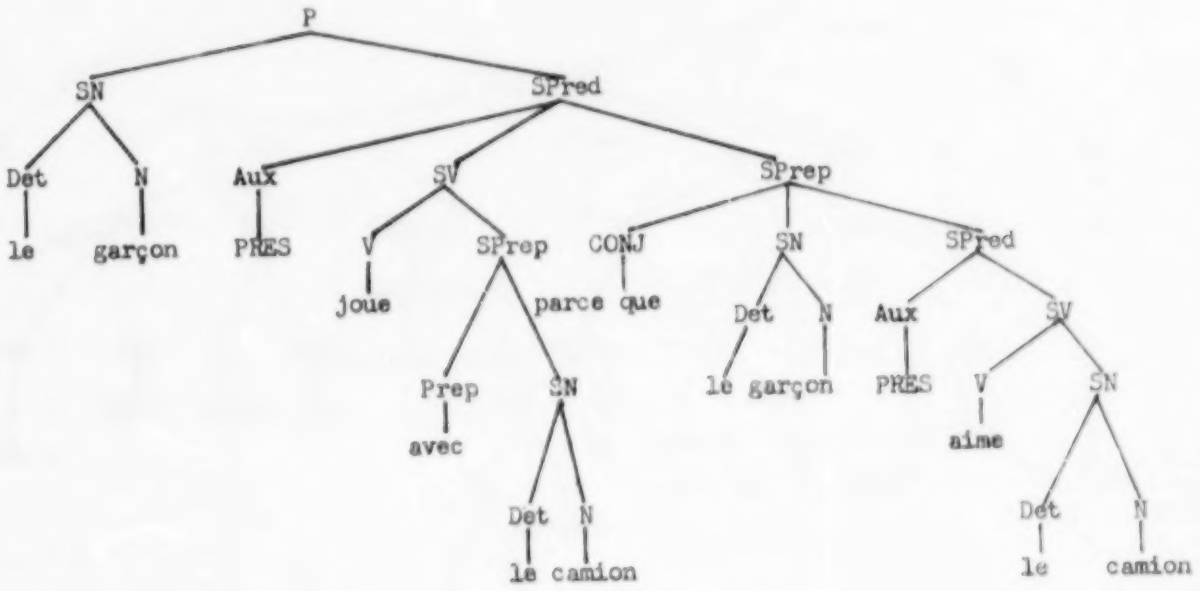
*II B 4. ex: le garçon s'est lavé les mains avec ça*



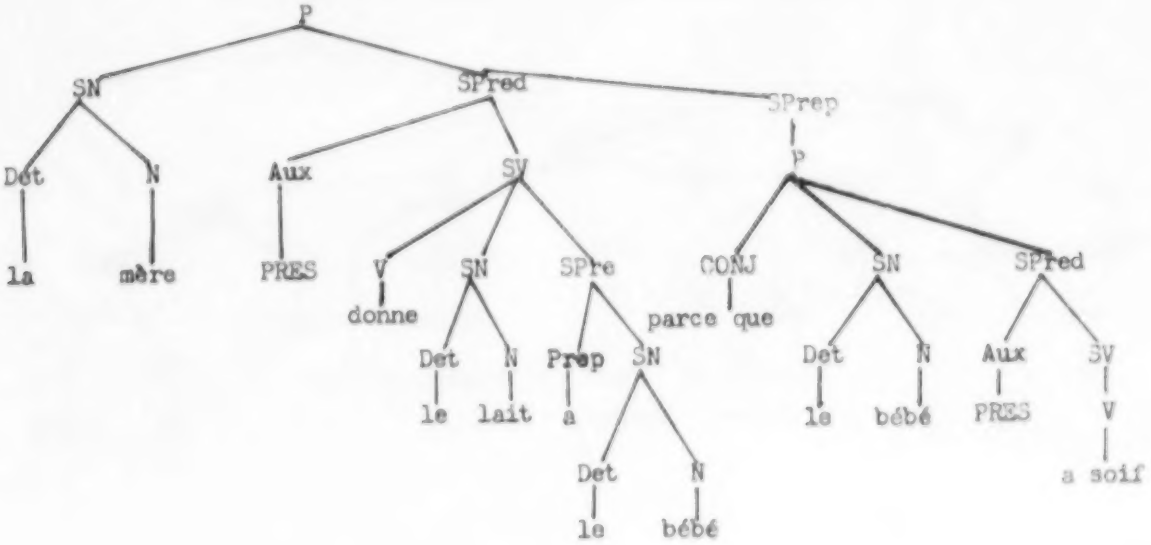

*II B 5. ex: le garçon mange une pomme parce qu'il a faim*



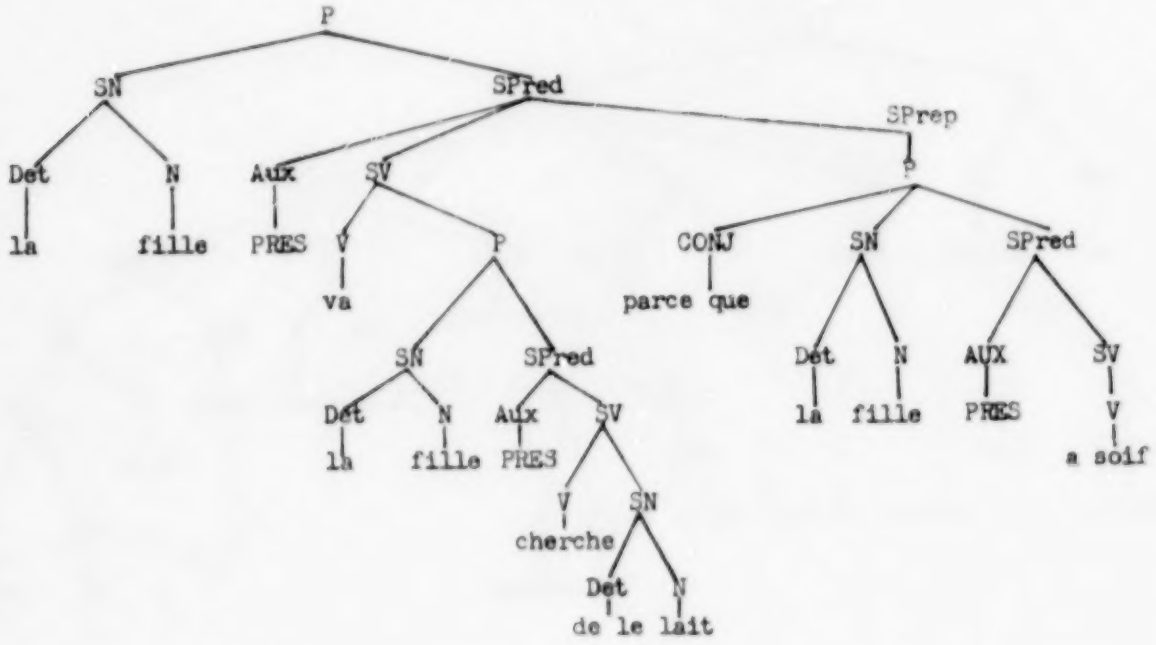
*II B 6. ex: le garçon joue avec le camion parce qu'il l'aime*



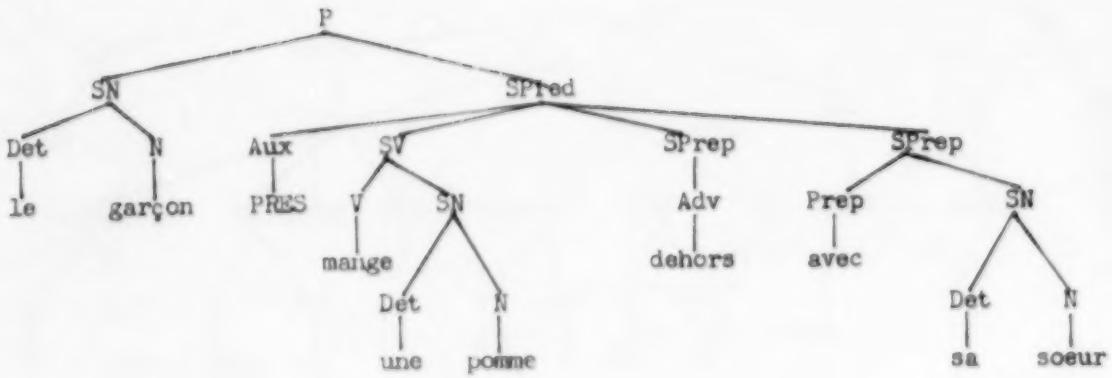

*II B 7. ex: la mère donne le lait au bébé parce qu'il a soif*



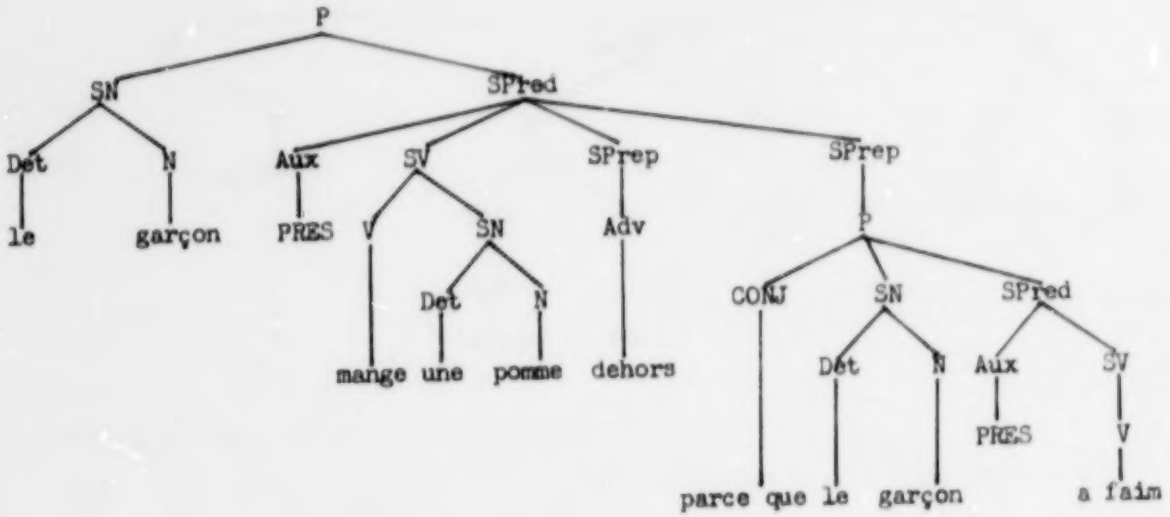
*II B 9. ex: la fille va chercher du lait parce qu'elle a soif*



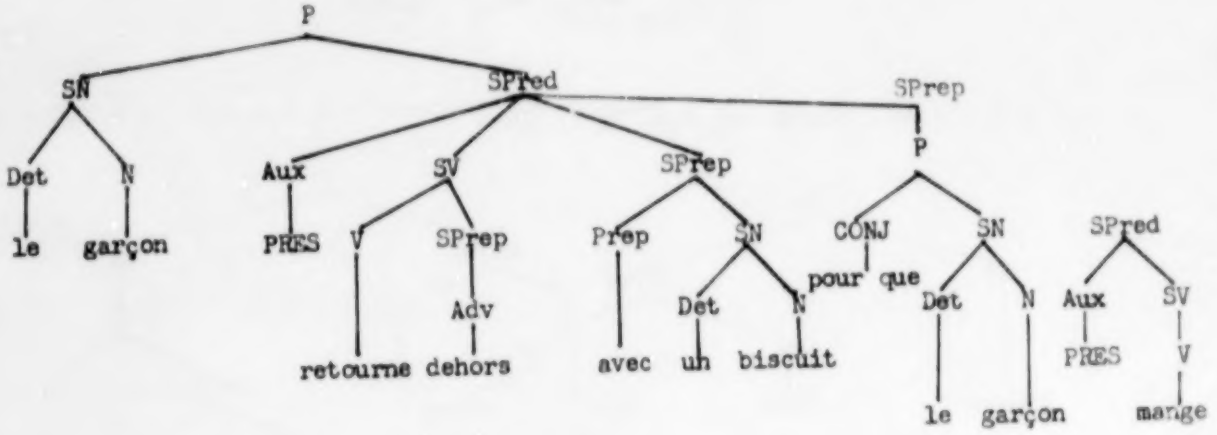

*II B 10. ex: le garçon mange une pomme dehors avec sa soeur*



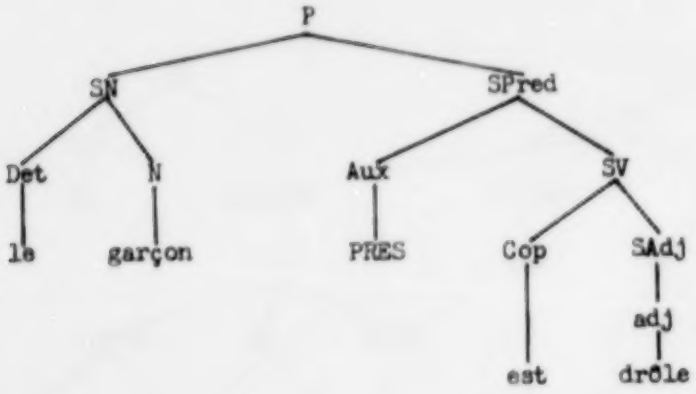
*II B 11. ex: le garçon mange une pomme dehors parce qu'il a faim*



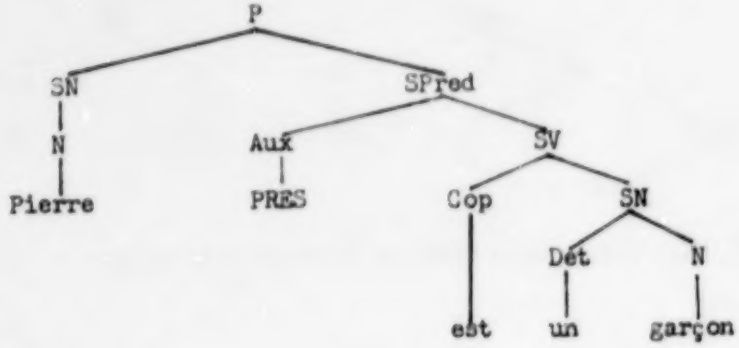

*II B 12. ex: le garçon retourne dehors avec un biscuit pour manger*



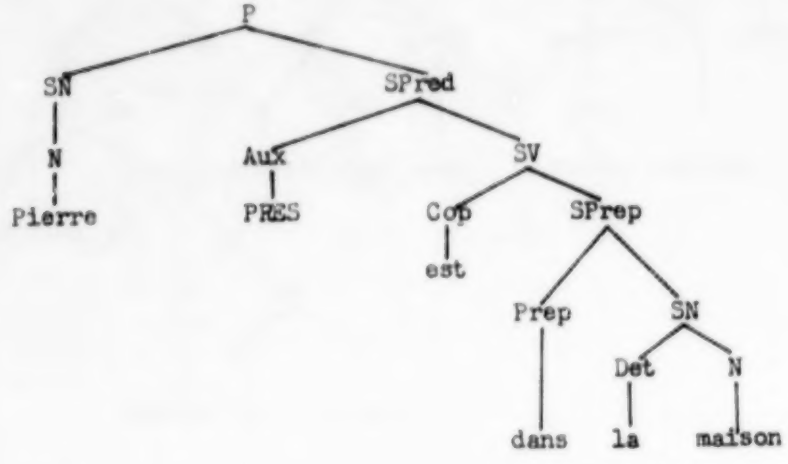
*III A O a) ex: le garçon est drôle*



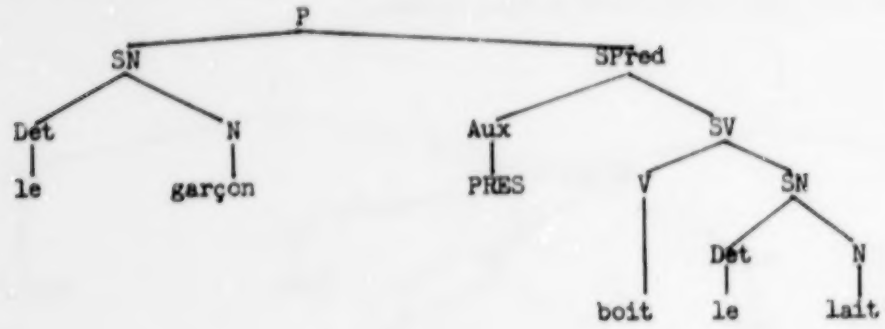

*III A O b) ex: Pierre est un garçon*



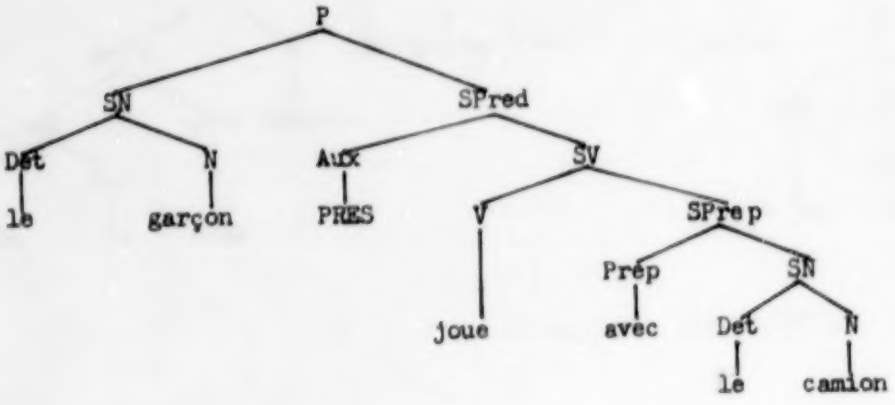

*III A O c) ex: Pierre est dans la maison*



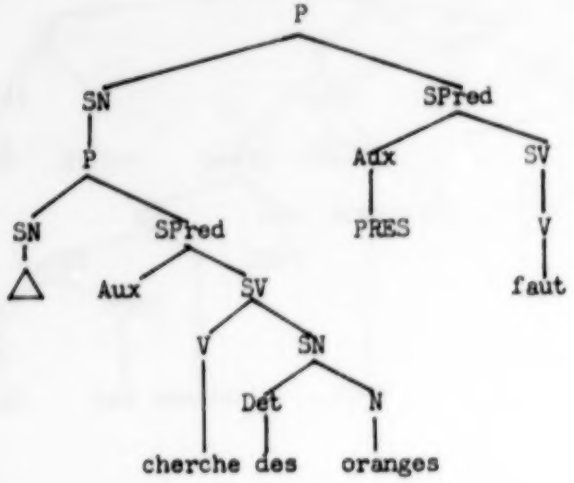
*III A 1. ex: le garçon boit le jus*



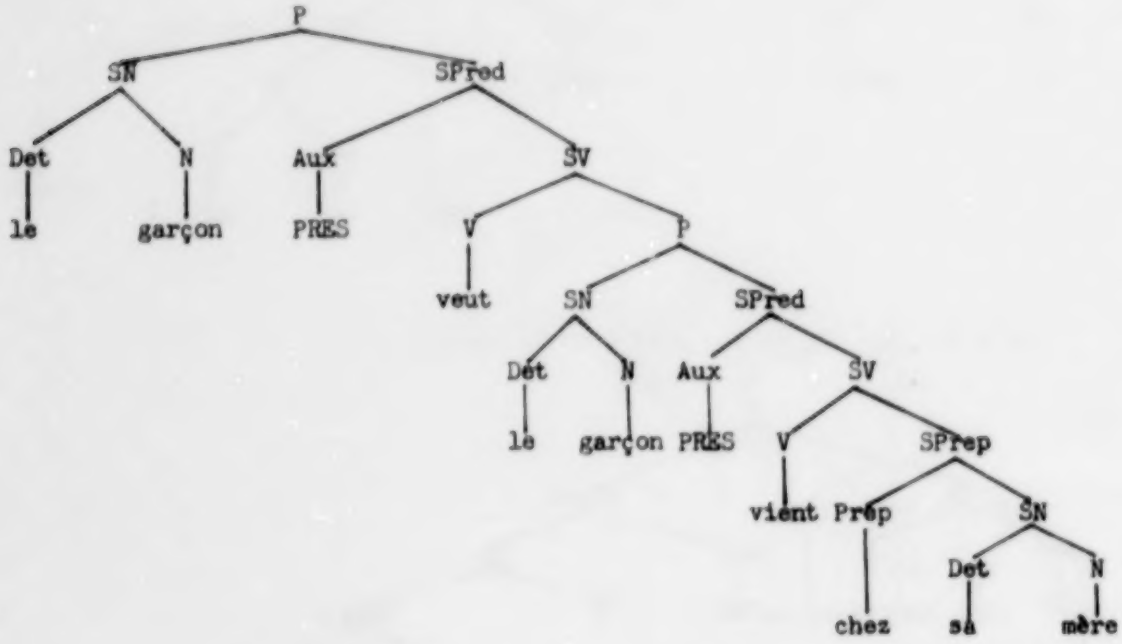

*III A 2. ex: le garçon joue avec le camion*



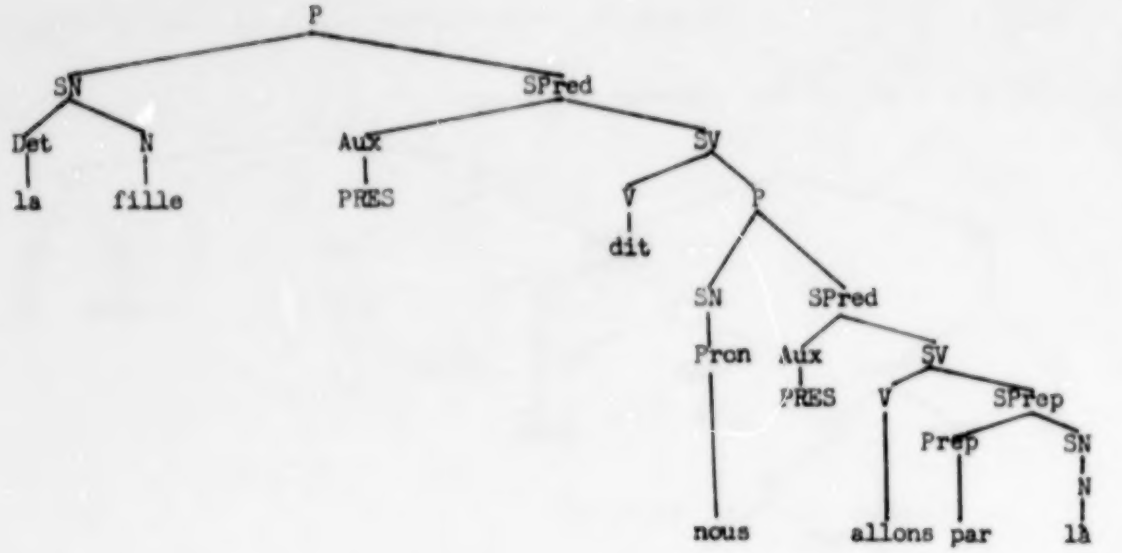

*III A 3. ex: il faut chercher des oranges*



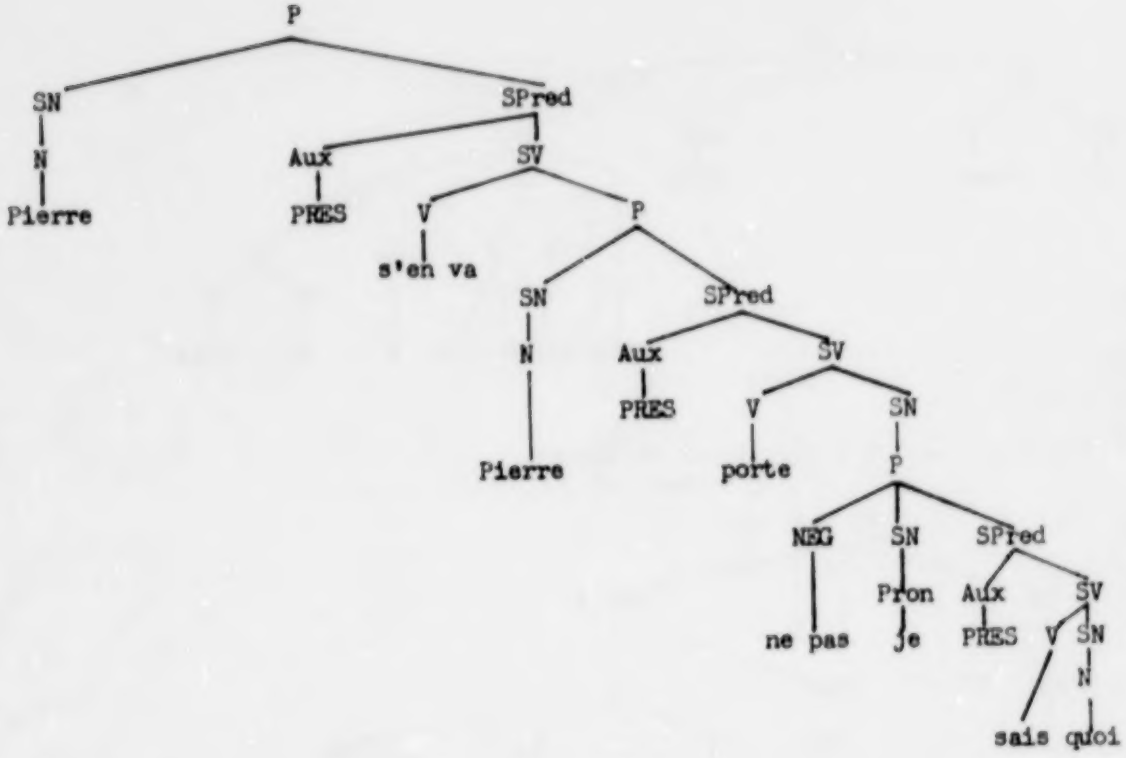
*III A 4. ex: le garçon veut venir chez sa mère*



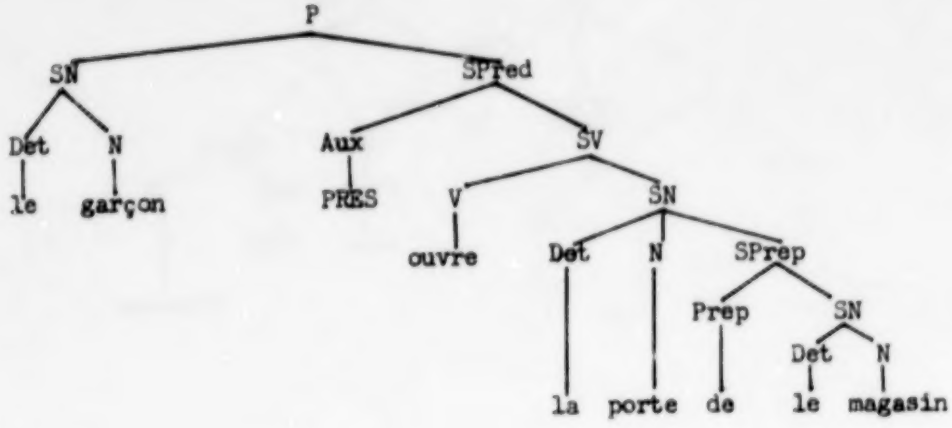

*III A 5. ex: la fille dit: "Allons par là"*



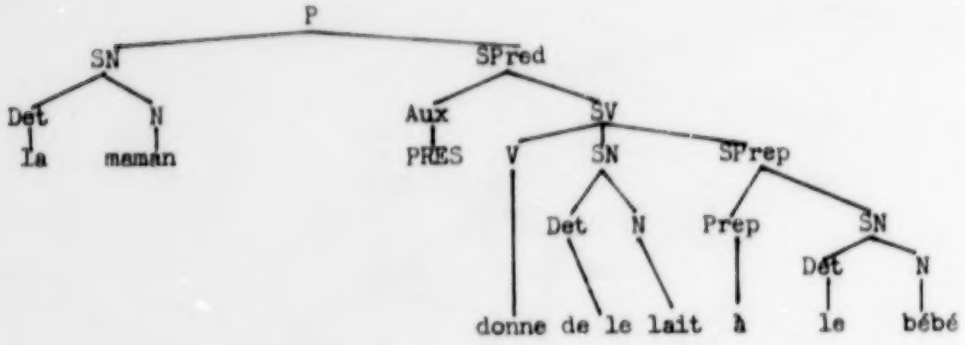
*III A 6. ex: Pierre s'en va porter je ne sais quoi*



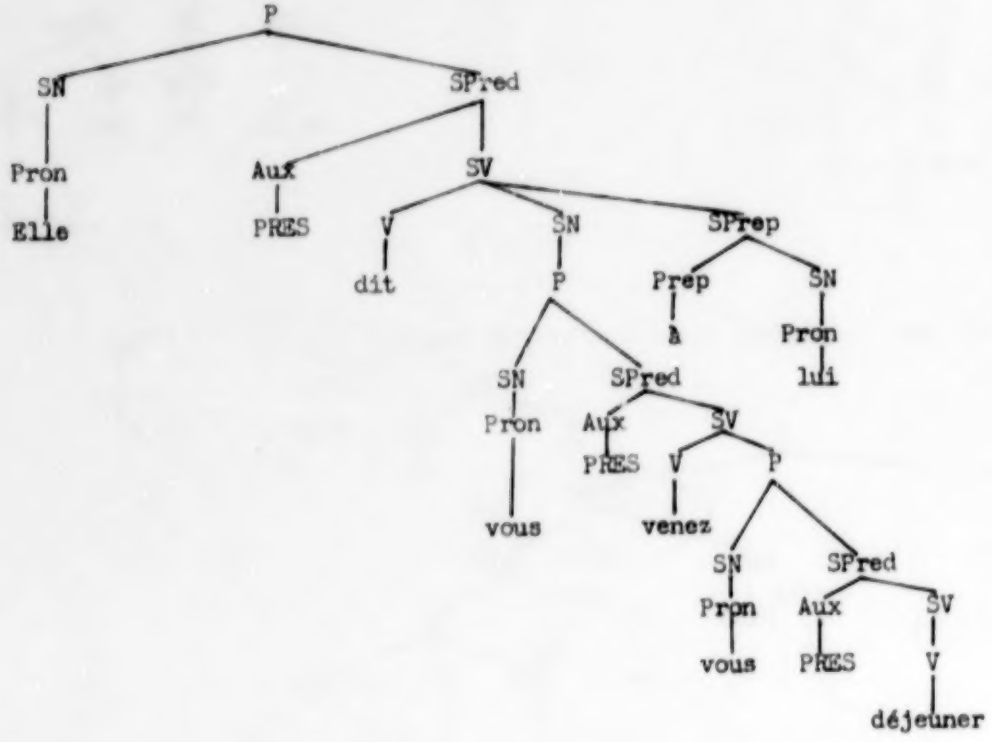

*III A 7. ex: le garçon ouvre la porte du magasin*



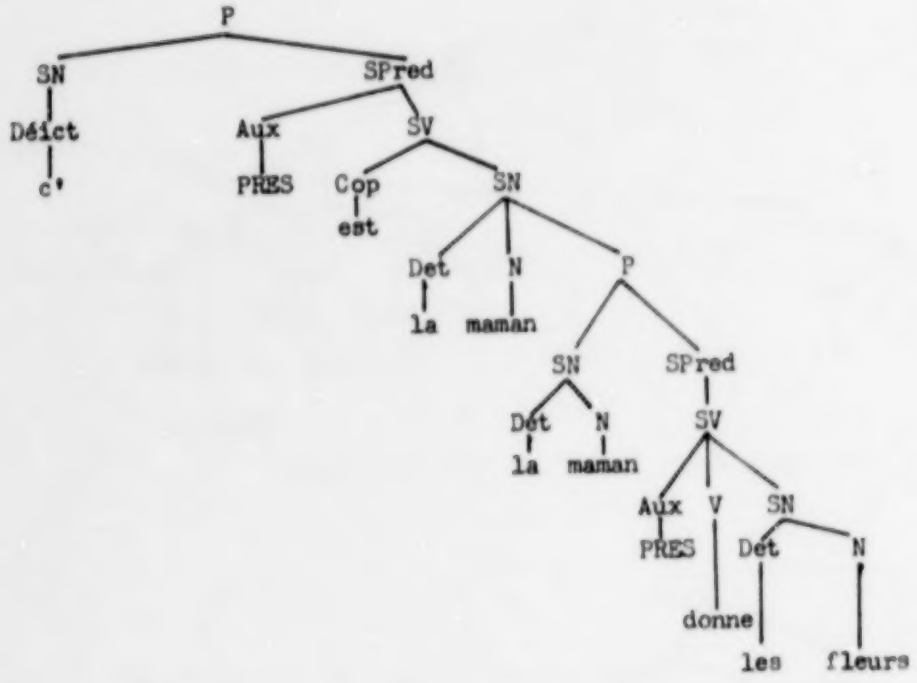
*III C 1. ex: la maman donne du lait au bébé*



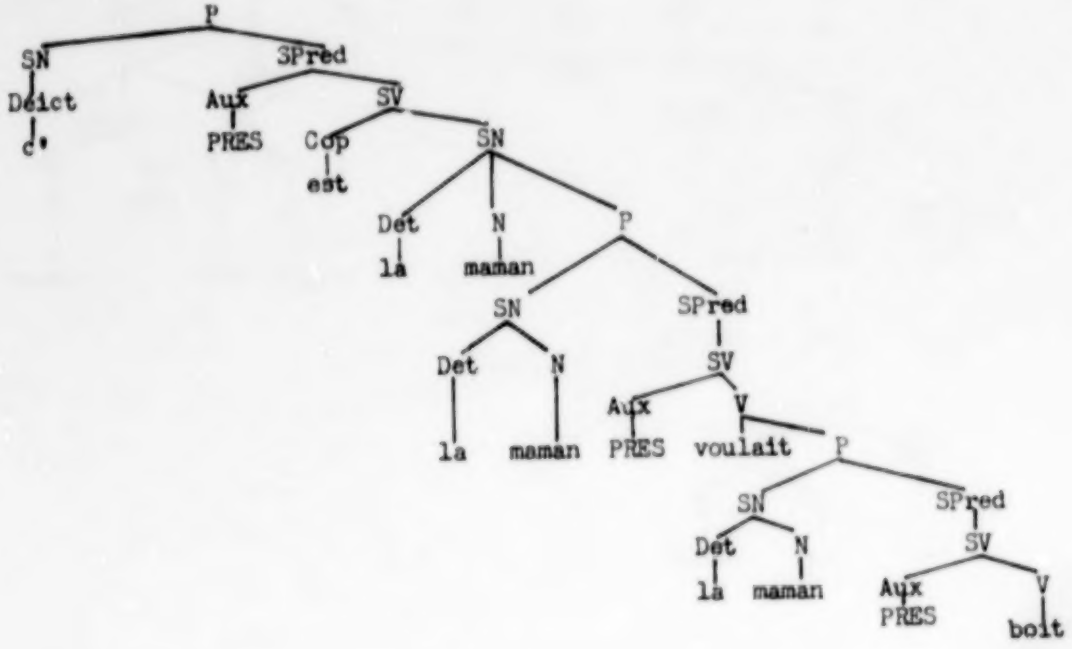

*III C 2. ex: a i dit "Venez déjeuner"*



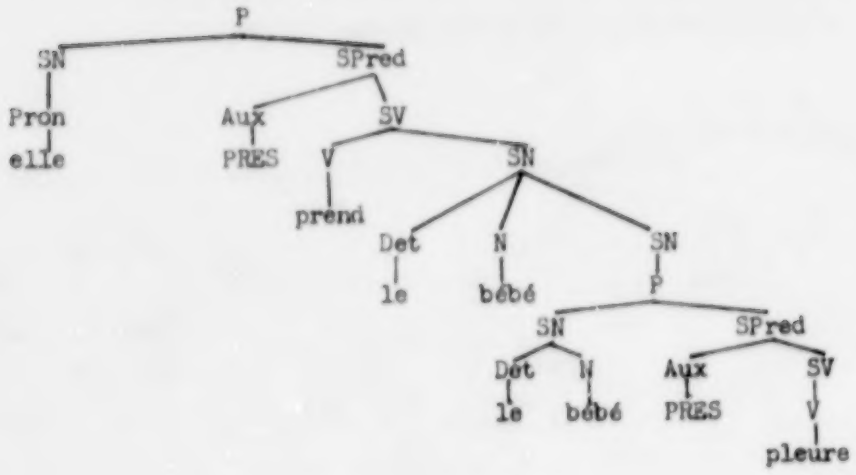
*IV A 1. ex: c'est la maman qui donne les fleurs*



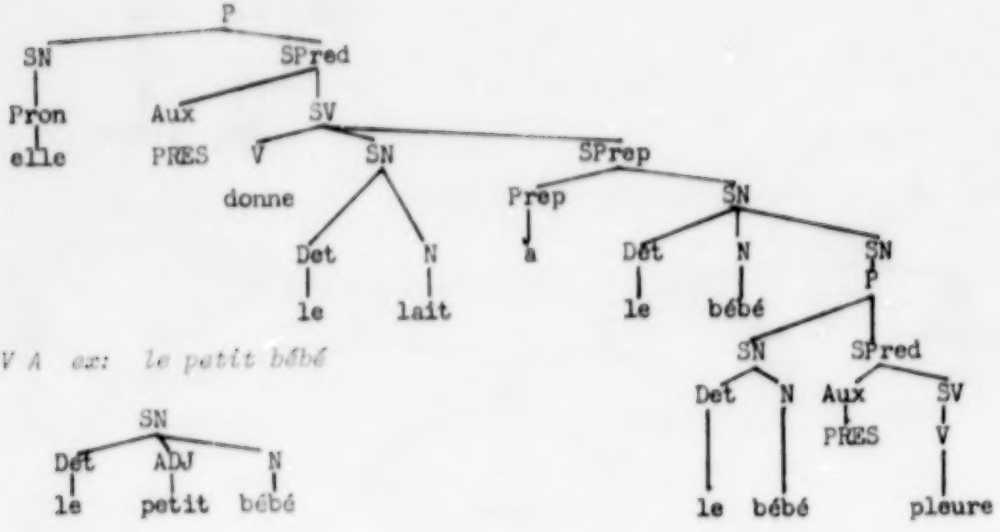

*IV A 2. ex: c'est la maman qui voulait boire*



*IV B 1. ex: elle prend le bébé qui pleure*



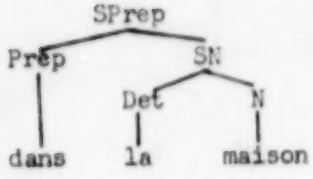

*IV B 2. ex: elle donne le lait au bébé qui pleure*




*V A ex: le petit bébé*

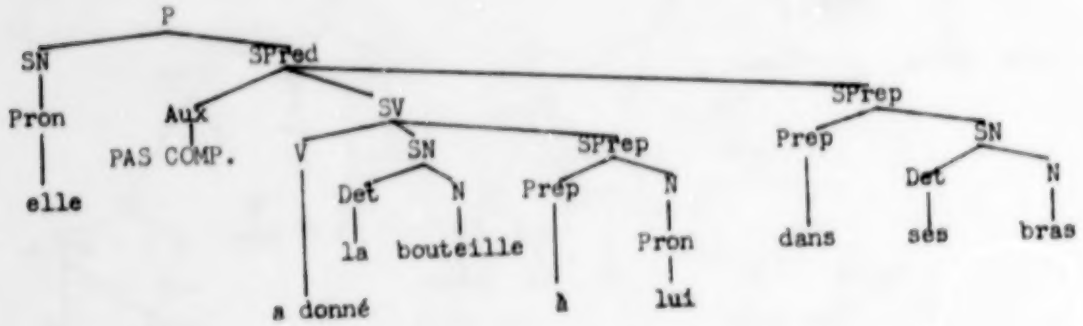



*V A ex: dans la maison*

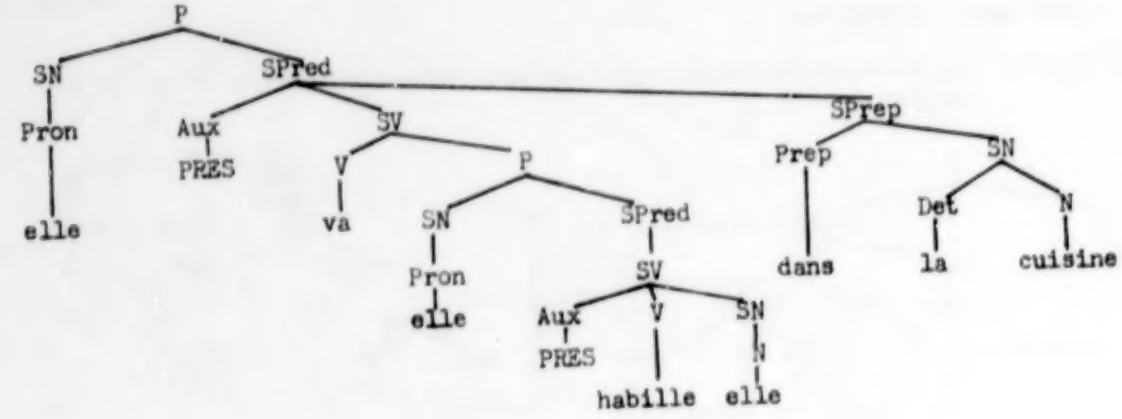


NOUVELLES STRUCTURES TROUVEES DANS LES
CORPUS DES ENFANTS DE CINQ ANS

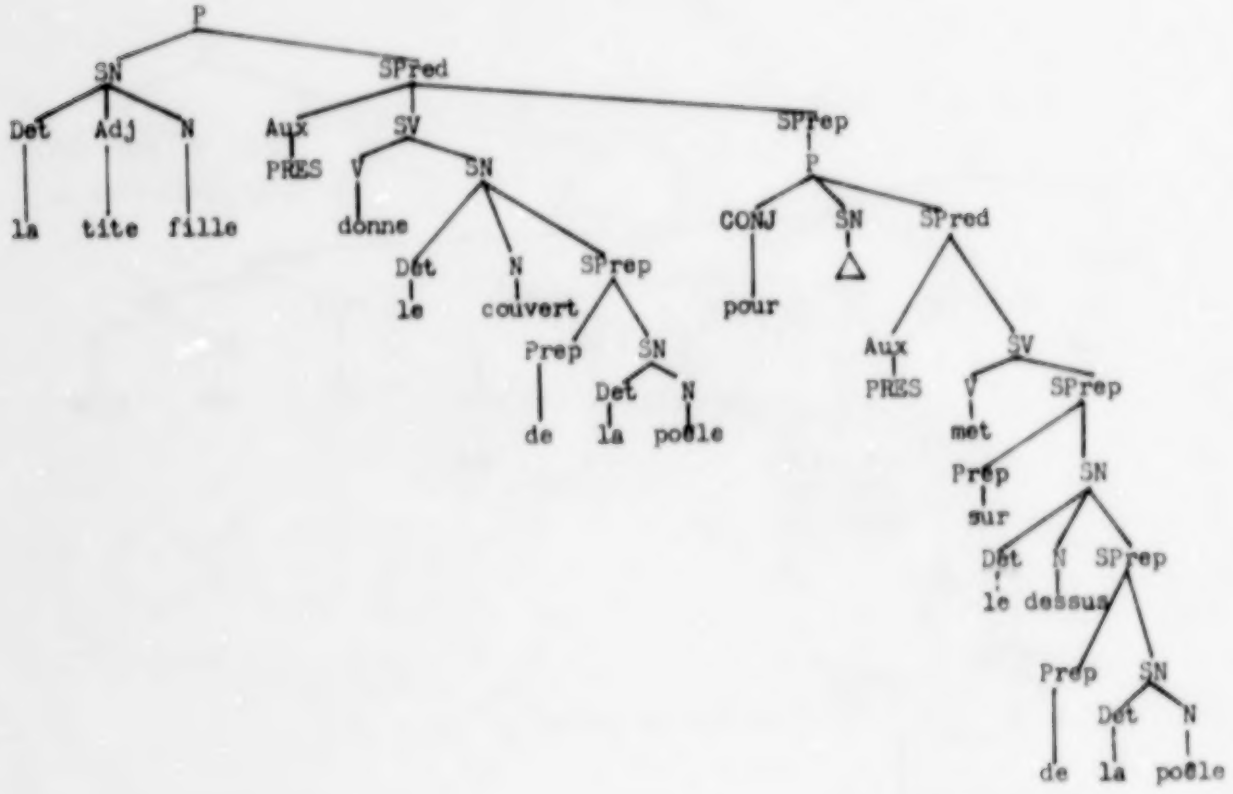
*II B 4. 1: a t a donné la bouteille dans ses bras*



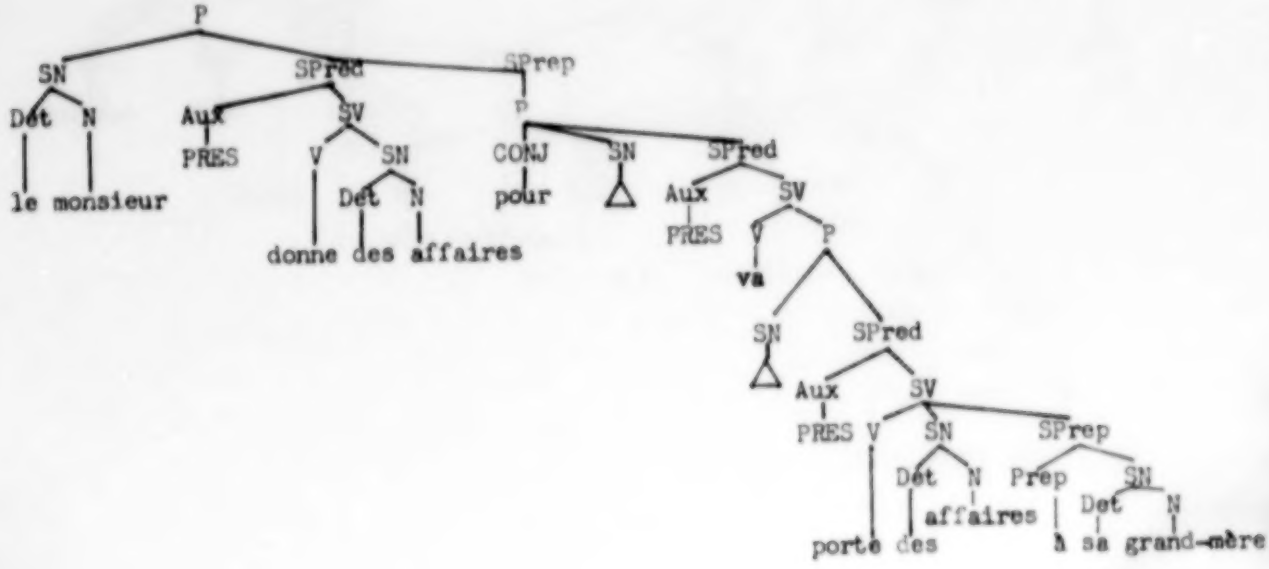

*II B 4. 2: a va s'habiller dans la cabine*



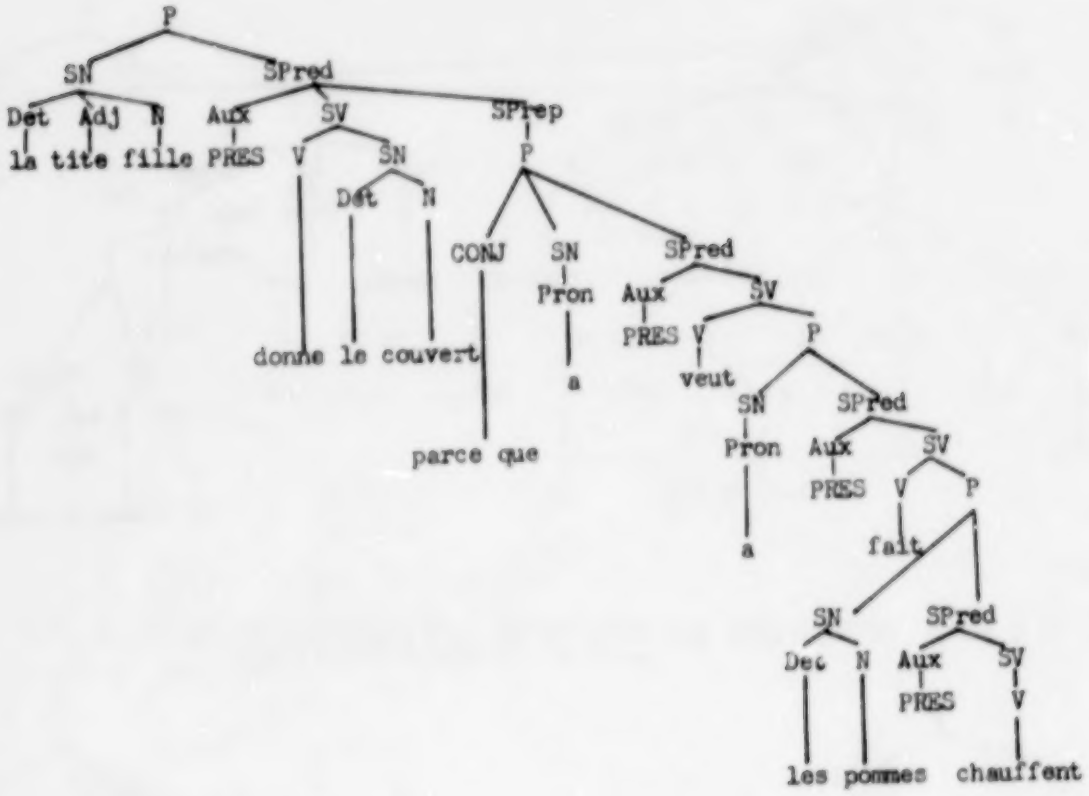
*II B 8. 1: la 'tite fille a donné le couvert de la poêle pour mettre sur le dessus de la poêle*



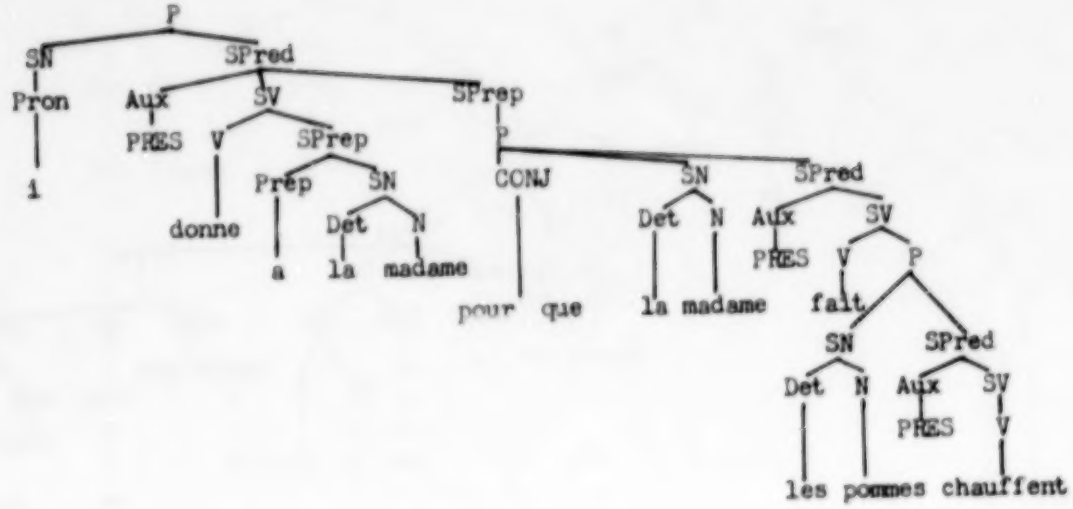

*II B 8. 2: le monsieur donne des affaires pour aller les porter à sa grand-mère*



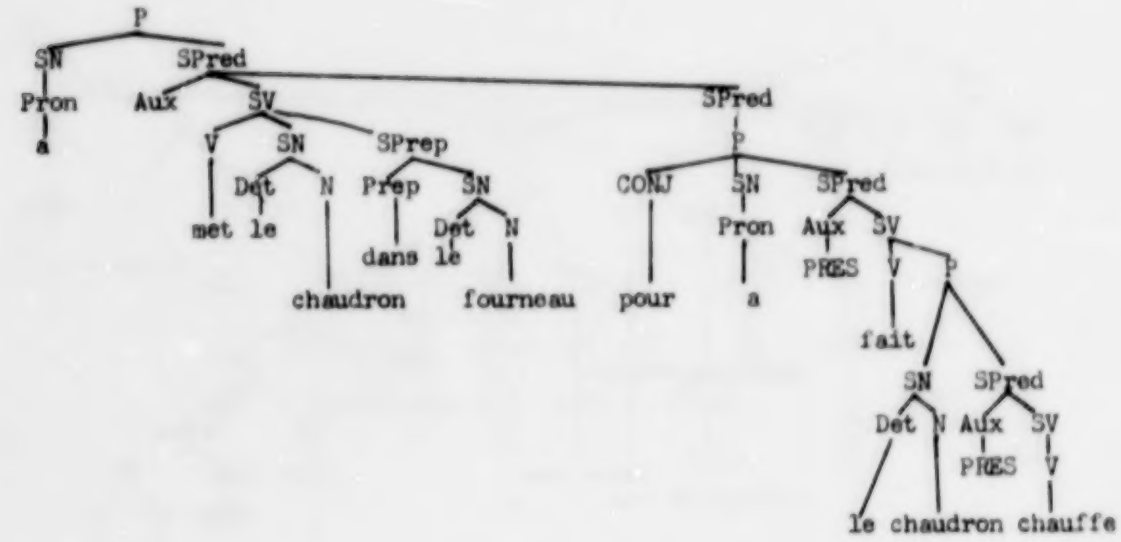
*II B 5. 3: la tite fille donne le couvert parce qu'elle veut les faire chauffer*



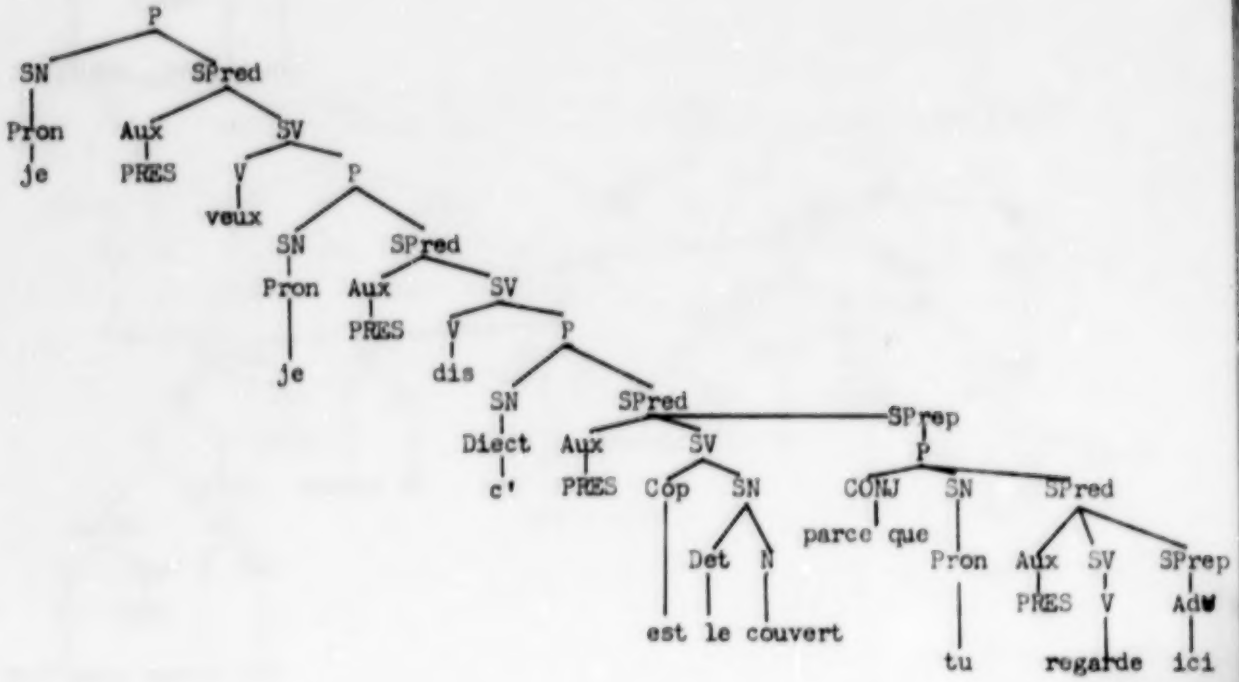

*II B 6. 1: i donne à la madame pour qu'a les fasse chauffer*



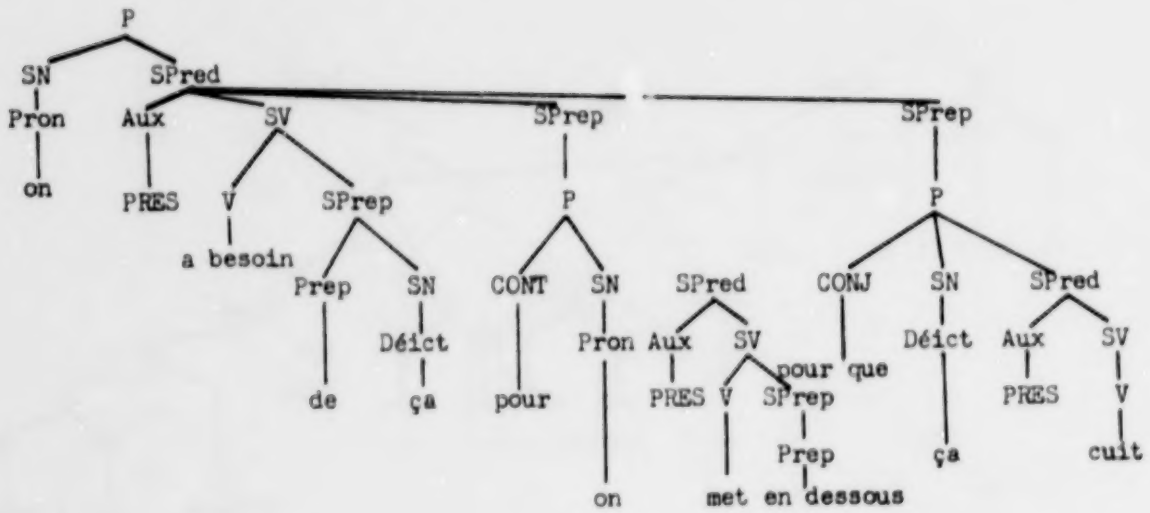
*II B 8. 1: a le met dans le fourneau pour le faire chauffer*



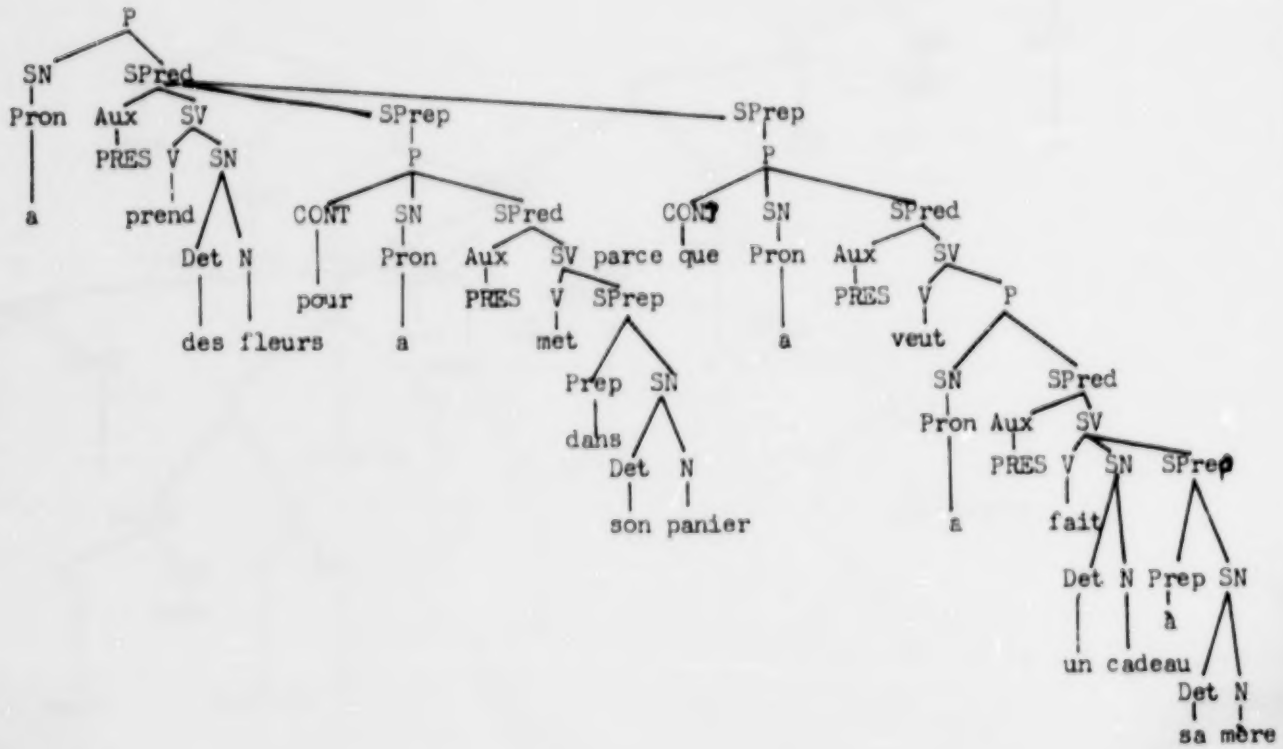

*II B 9. 1: je veux dire que c'est le couvert parce que regarde ici*



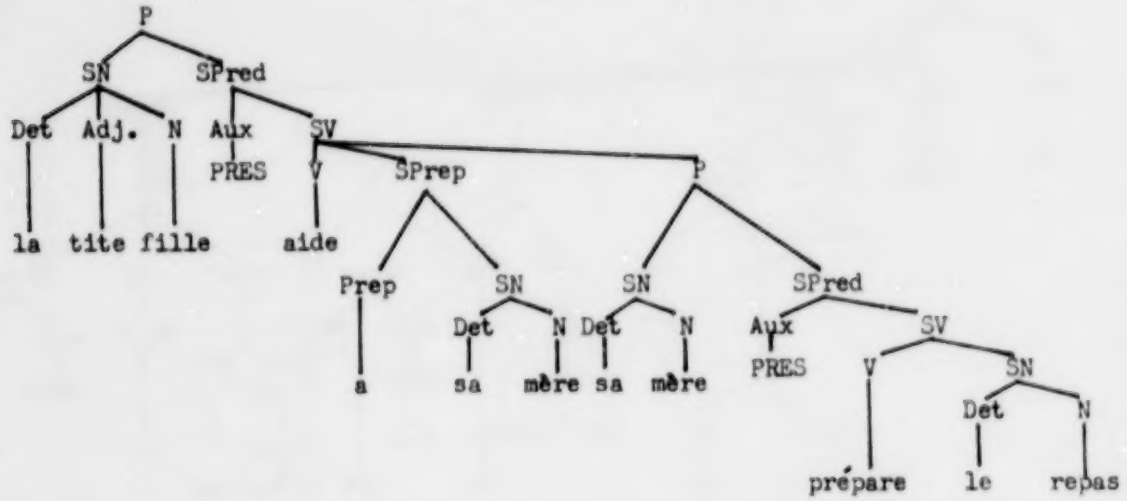
*II B 12. 1: on a besoin de ça pour mettre en dessous pour que ça cuit*



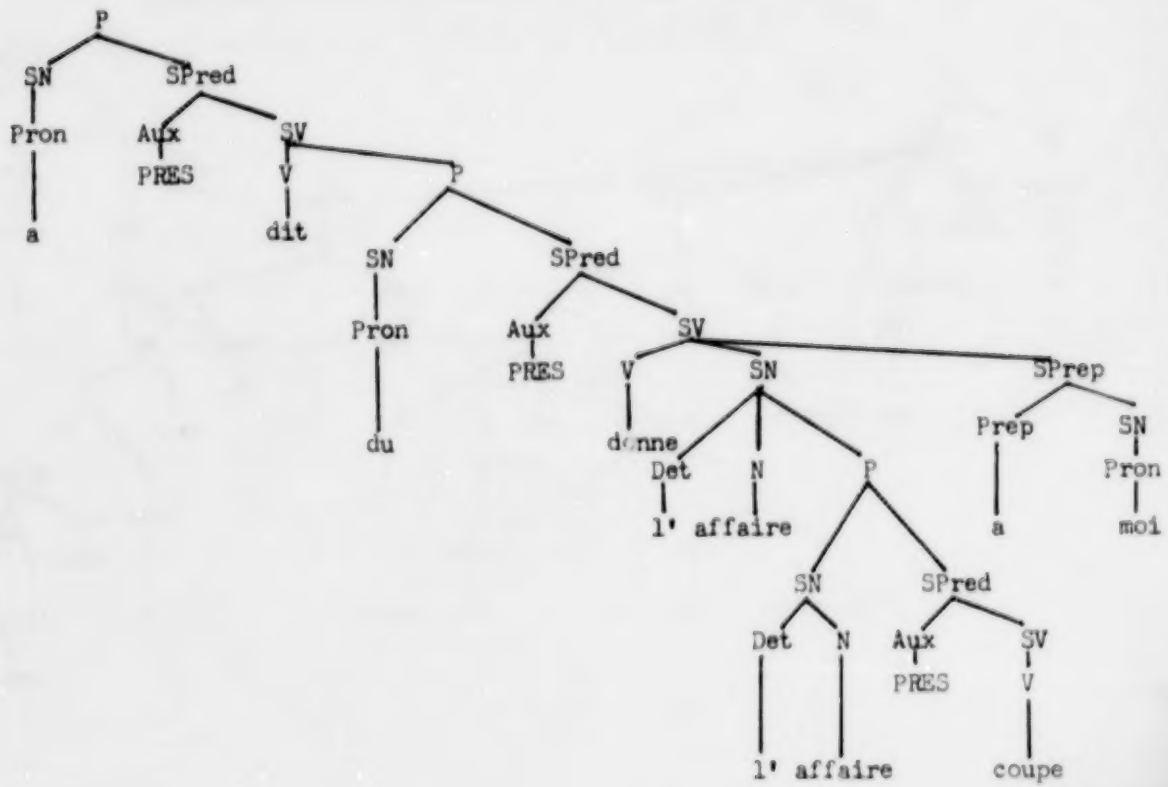

*II B 12. 2: a prend des fleurs pour mettre dans son panier parce qu'a veut faire un cadeau à sa mère*



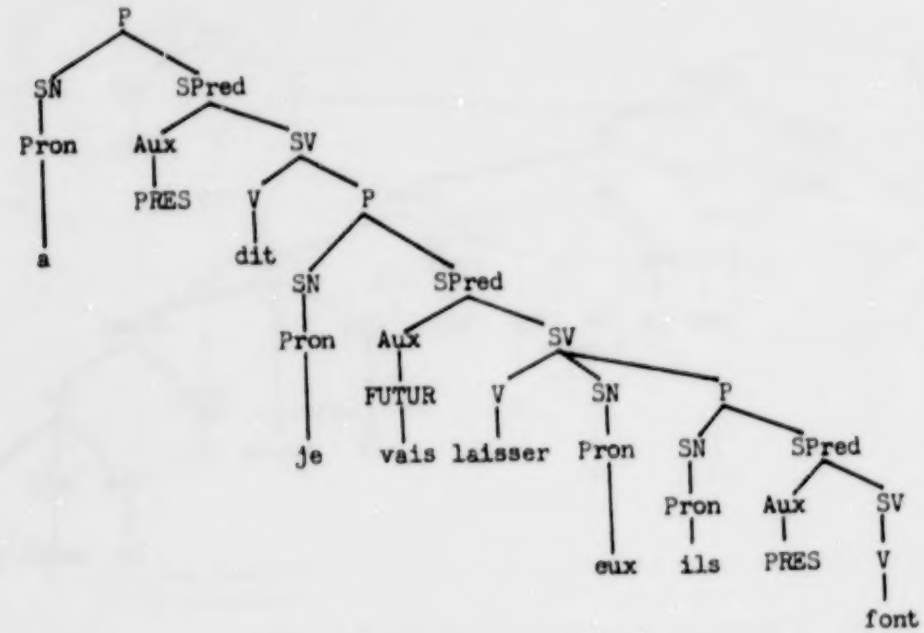
*III A 4. 1: la tite fille aide à sa mère à préparer le repas*



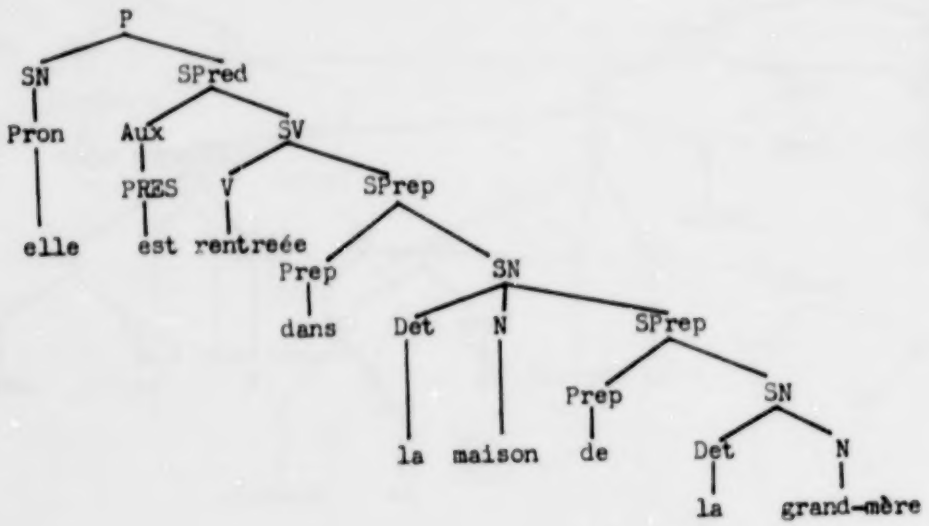

*III A 5. 1: a dit: "Donne-moi l'affaire pour couper"*



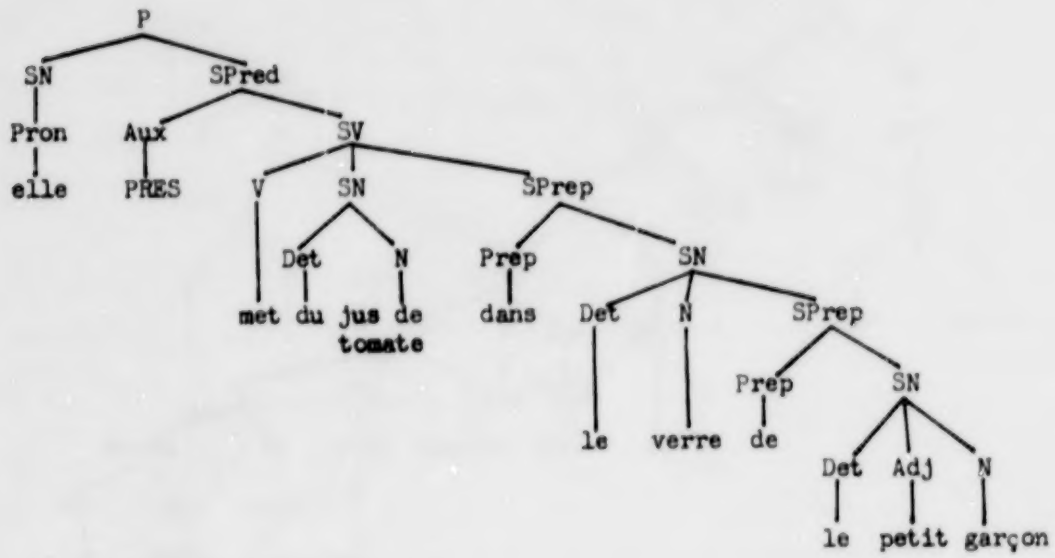
*III A 5. 2: a dit: "Je vais les laisser faire"*



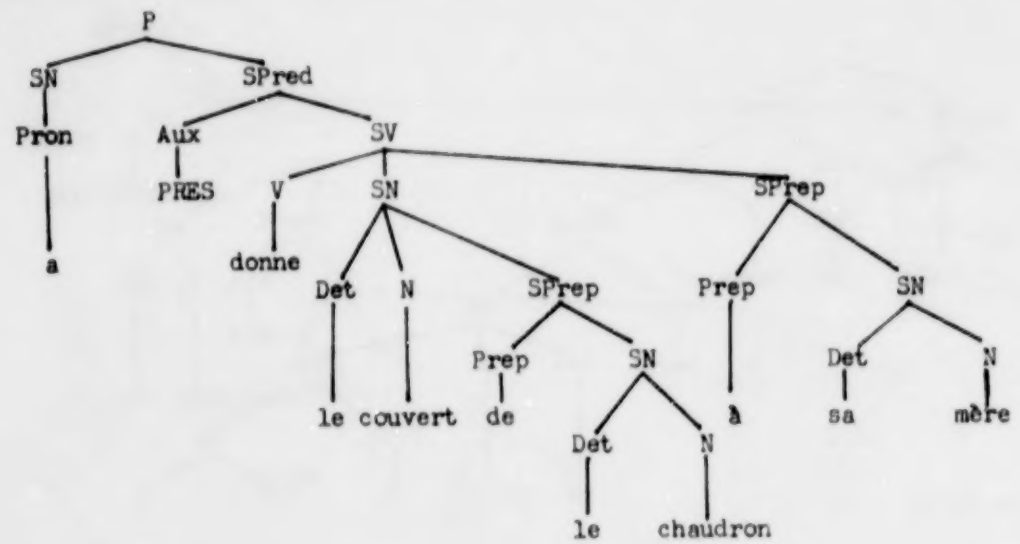

*III B 1. elle est rentrée dans la maison de la grand-mère*



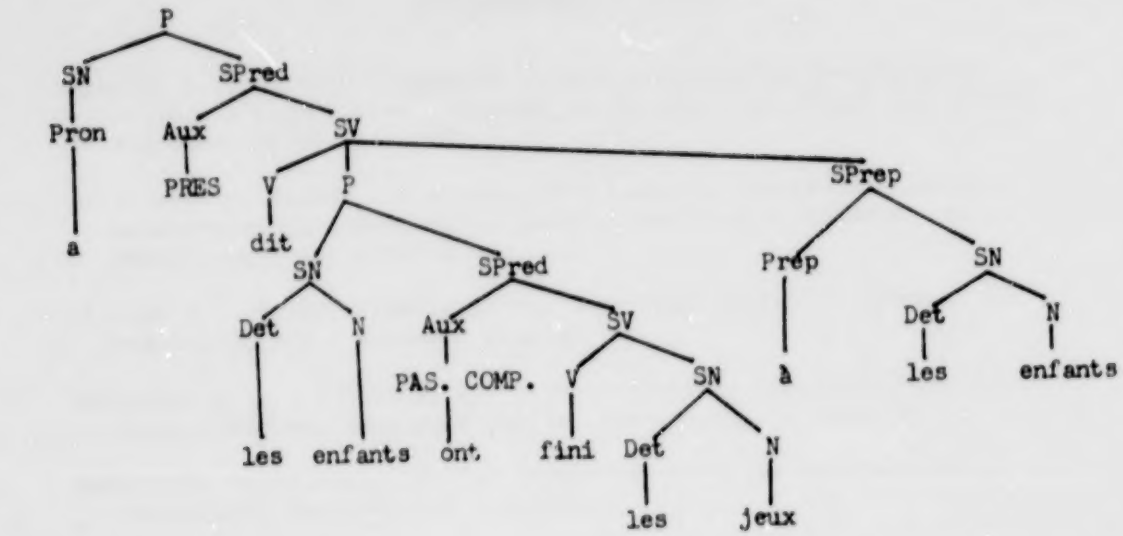
*III C 1. 1: a met du jus de tomate dans le verre du petit garçon*



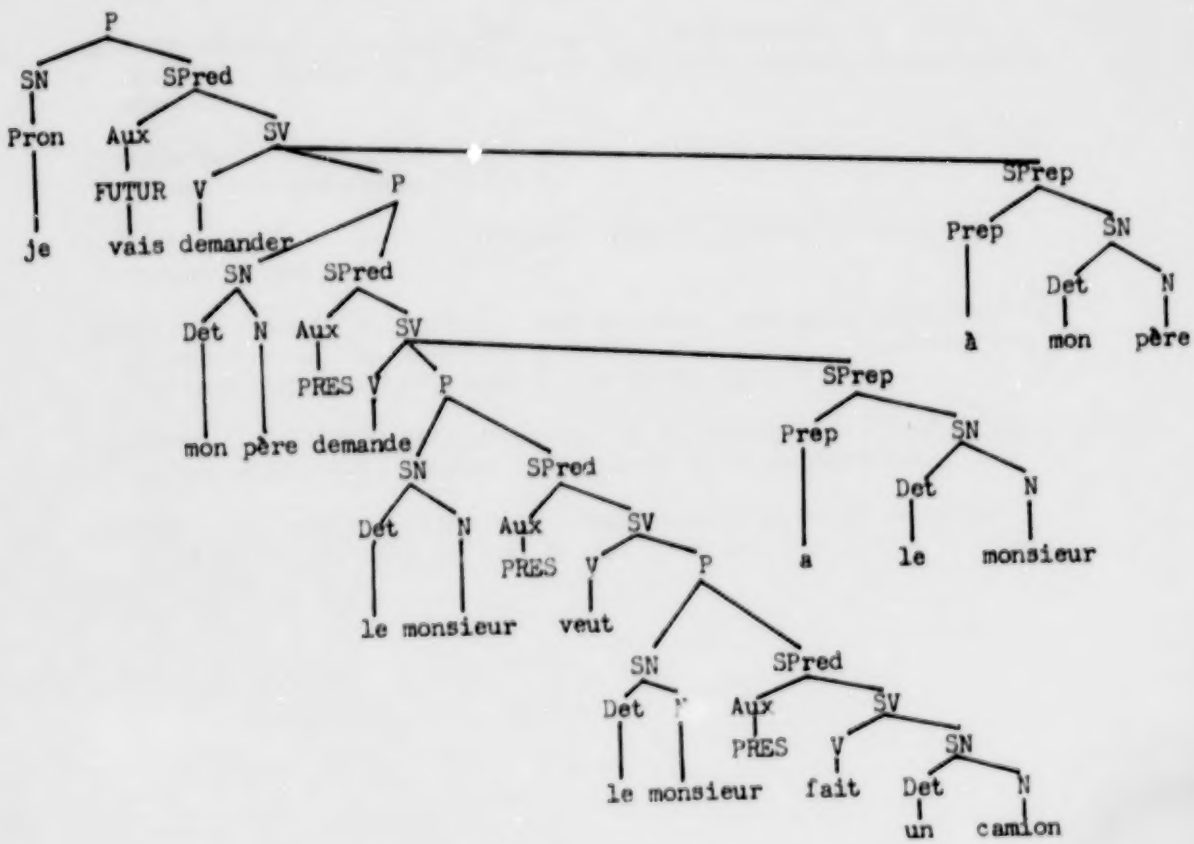

*III C 1. 2: a donne le couvert du chaudron à sa mère*



*III C 2. O a dit à ses enfants: "C'est fini les jeux"*




*III C 3. je vais demander à mon père d'i demander si i veut m'en faire un le monsieur*



## REFERENCES


BARATZ, J.C., (1968). Language in the economically disadvantaged child: a perspective. Journal of the *American Speech and Hearing Association*, 10, 143-145.

————————, (1969). A bi-dialectal task for determining language proficiency in economically disadvantaged Negro children. *Child Development*, 40, 889-901.

BEILIN, H., (1975), *Studies in the cognitive basis of language development*, N.Y., Academic Press.

BEREITER, C.E. & ENGELMAN, S., (1966), *Teaching disadvantaged preschool children*, Engelwood Cliffs, New-Jersey, Prentice Hall.

BERNSTEIN, B., (1961). Social Structure, language and learning. *Educational Research*, 3, 163-178.

————————, (1975), *Langage et classes sociales*, Paris, Les Editions de Minuit.

BLOOM, B.S.; DAVIS, A.; and HESS, R., (1965), *Compensatory Education for cultural deprivation*, N.Y., Holt, Rinehart & Winston.

BONNIER-TREMBLAY, F.; TASSE-CHAPLEAU, L.; PIERRE-JOLY, R., (1973) *Dedapam: rapport de cheminement, 1971-1972*, Bureau de psychologie, C.E.C.M.

BONNIER-TREMBLAY, F., (1975), *Dedapam: rapport numéro 2: 1973-1974*, Bureau de psychologie, C.E.C.M.

————————————, (1977), *Dedapam: rapport numéro 3: 1971-1976*, Bureau de psychologie, C.E.C.M.

BROWN, R.; HANLON, C., (1970). Derivational complexity and order of acquisition in child speech in HAYES, J.R. (Ed.). *Cognition and the Development of Language*, N.Y., Wiley, pp 155-207.

CAOUETTE, C., (1976), *Recherches sur la psychologie de l'enfant de milieu défavorisé*, Conseil Scolaire de l'Ile de Montréal.

CAZDEN, C.B., (1966). Subcultural differences in child language: an interdisciplinary review. *Merrill - Palmer Quarterly*, 12, 185-219.

## REFERENCES (suite)

CAZDEN, C.B., (1970). The neglected situation in child language research and education in WILLIAMS, F., (Ed.). *Language and Poverty, Markham Publishing Company*. Chicago, U.S.A.

————————, (1972), *Child language and education*, Holt, Rinehart & Winston Inc., U.S.A.

CHOMSKY, N., (1965), *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, U.S.A., The Massachussetts Institute of Technology.

————————, (1968), *Language and mind*, N.Y., Harcourt Brace Jovanovich.

CHOMSKY, C., (1969), *The acquisition of Syntax from 5 to 10*, Cambridge Mass., M.T., Press.

COMEAU, J., (1975). Comparaison du langage oral de sujets de 10 ans et 16 ans de deux milieux socio-économiques. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

DEUTSCH, M.; KATZ, I.; JENSEN, A.R., (1967), *Social class, race and psychological development*, Holt, Rinehart & Winston Inc., N.Y., U.S.A.

FOREST, C., (1972), *Handicaps socio-pédagogiques de la clientèle de la C.E.C.M.*, (cours élémentaires français), Montréal, C.E.C.M.

FORTIN, S.; PIERRE-JOLY, R., (1973), *Caractéristiques des enfants du préscolaire*, document de travail, Bureau de psychologie, C.E.C.M.

GINSBURG, H., (1972), *The Myth of the Deprived Child*, Prentice Hall, U.S.A.

HALLIDAY, M.A.K., (1973), *Exploration in the functions of language*, London, Arnold.

HELMUTH, J., (1967), (Ed.), *Disadvantaged child*, vol 1, Special child publications, Seattle Sequin School Inc., Washington, U.S.A.

————————, (1968) (Ed.), *Disadvantaged child*, vol 2, Brunner/Mazel Publishers, N.Y., U.S.A.

HYMES, D , (1971). Competence and performance in linguistic theory in R. HUXLEY and E. INCRAM (Ed.). *Language acquisition: models and methods*, N.Y., Academic Press, pp 3-28.

## REFERENCES (suite)

JENSEN, A.R., (1969). How much can we boost I.Q. and Scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, 39, 1-123.

LABOV, W., (1967). Some Sources of reading problems for Negro speakers of non standard English. In National Council of Teachers of English (Ed.), *New Directions in elementary English*, pp 140-167.

LABOV, W.; COHEN, P.; ROBINS, C.; LEWIS, J., (1968), *A study of the non standard english of negro and puerto rican speakers in New-York City*. Report on Cooperative Research Project 3288, N.Y., Columbia University.

LABOV, W., (1972). Somme principles of linguistic methodology. *Language and Society*, 1972, 1, 97-120.

LENTIN, L., (1975). Apparition de la syntaxe chez l'enfant. *Langue Française*, Larousse, 27.

LESSER, G.S.; FIFER, G.; and CLARK, D., (1965). Mental abilities of children from different social-class and cultural groups. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 30, 4 No. 102.

LOBAN, W., (1965). A sustained program of language learning. In National Council of Teachers of English Task Force on Teaching English to the Disadvantaged, *Language Programs for the disadvantaged*, Champaign, Illinois.

LURIJA, A.R. The Working Brain. Texte académique inédit. Université de Montréal.

MENYUK, P., (1969), *Sentences children use*, Cambridge Mass. MIT Press.

MOORE, O.R., (1972). Language Research and preschool language Training in Stendler-Lavatelli C., (Ed.), *Language Training in Early Childhood Education*, Eric Clearinghouse on Early Childhood Education, Illinois Press, U.S.A.

MOUNIN, G., (1972), *Clefs pour la sémantique*, Paris, Seghers.

O'DONNELL, R.C,; GRIFFIN, W.J.; NORRIS, R.C., (1967), *Syntax of kindergarten and elementary school children: a transformational analysis*. The National Council of Teachers of English: research report No. 8, Champaign, Illinois.

## REFERENCES (suite)

OLSON, D.R.; FILBY, N., (1972). On the comprehension of active and passive sentences, *Cognitive psychology*, 3, 361-381.

OSSER, H.; WANG, M.; and ZAID, F., (1969). The young child's ability to imitate and comprehend speech: a comparison of two subcultural groups, *Child development*, 40, 1063-1076.

PAGE, M., (1971). Etude de la structure de la phrase: élaboration de techniques et comparaison d'enfants de milieu défavorisé et de milieu moyen. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

PASAMANICK, B., & KNOBLOCK, H., (1955). Early language behavior in Negro children and the testing of intelligence, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 50-401, 2.

PASSOW et al., (1967), *Education of the disadvantaged*, Holt, Rinehart & Winston, U.S.A.

RESNICK, M.B.; WELD, G.C.; and LALLY, J.R. Verbalisations of environmentally deprived two-years olds as a function of the presence of a tester in a standardized test situation. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles.

ROBINSON, W.P., (1972), *Language and social behavior*, Penguin books.

SIEGEL, S., (1956), *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*, Mc Graw-Hill, Book Company, U.S.A.

SINCLAIR-DE-ZWART, H.; FERREIRO, E., (1970). Comprehension, production et répétition de phrases au mode passif. *Archives de psychologie*, 40, (160)-1-42.

SKINNER, B.F., (1957), *Verbal behavior*, N.Y., Appleton-Century-Crofts.

SLOBIN, D.; WELSH, C.A., (1973). Elicited imitation as a research tool in developmental psycholinguistics in FERGUSON, C.A., SLOBIN, D., *Studies of child language development*. Holt, Rinehart & Winston, U.S.A.

TOUGH, J., (1974). Children's use of Language, *Educational Review*, 26,3.

VERNON, C.H.; MERY, M., (1970). *Research on language interventions for disadvantaged children: Rationale, Results and recommandations* ERIC BSCR 001-70.

WINER, B.J., (1971), *Statistical principles in experimental design*, Mc Graw Hill Book Company, U.S.A.

## ÉTUDES ET DOCUMENTS

## RÉFÉRENCE [1]

| Numéro de publication | Collection | Titre du document |
|---|---|---|
| 16-0100 | | Conseils pratiques à ceux qui étudient les langues étrangères. 1975-11-19. |
| 16-0101 | | L'année scolaire segmentée. 1975-12-22 |
| 16-0102 | | Les tendances actuelles dans l'enseignement des langues. 1975-01-22 |
| 16-0103 | | Rapport sur le problème de la continuité entre les niveaux élémentaires et secondaires. 1975-04-15. |
| 16-0104 | | L'évaluation institutionnelle – Evaluation de la question. 1977-03-22 |
| 16-0105 | Hors-série | L'éducation sexuelle et contexte scolaire – état de la question. 1976-09-03 |
| 16-0106-01 | | Etude sur le langage des enfants. 1978-04-14 |
| 16-0106-02 | | Etude sur l'apprentissage de la lecture "A". 1978-04-14 |
| 16-0106-03 | | Etude sur l'apprentissage de la lecture "B". 1978-04-14 |
| 16-0106-04 | | Documentation sur l'apprentissage du langage. 1978-04-14 |
| 16-0106-05 | | Les deux pôles de la pédagogie américaine de la lecture à l'école primaire. 1978-04-14 |
| 16-0106-06 | | Aspects généraux de la pédagogie de l'orthographe. 1978-04-14 |
| 16-0108 | | Exercices poétiques II – Initiation à la poésie au secondaire. 1979-02-16 |

(1) Cette liste de référence n'a d'autre but que de répertorier les documents publiés dans "Etudes et Documents". Le tirage étant limité et la diffusion restreinte, le ministère de l'Education ne peut garantir la disponibilité de l'une ou l'autre de ces publications.

| Numéro de publication | Titre du document |
|---|---|
| 16-0109 | Initiation au conte. 1979-06-04 |
| 16-0110 | L'univers scolaire des Montagnais. 1976-09-28 |
| 16-0111 | Rapport sur l'analyse du contenu des projets d'équipements présentés en 74/75 pour l'enseignement du français au niveau élémentaire. 1976-09-07 |
| 16-0112 | Rapports sur les activités des conseillers pédagogiques en langue seconde. 1977-02-18 |
| 16-0113 | Rapport d'analyse de l'enquête sur la pédagogie du français au Québec. 1977-11-16 |
| 16-0114 | Description de la situation de l'enseignement des langues secondes, anglais langue seconde et français langue seconde, telle que perçue par les commissions scolaires. 1977-12-01 |
| 16-0115 | Analyse du projet CPL, (conseillers pédagogiques en langues secondes). 1978-02-15 |
| 16-0116 | Recherche et expérimentation dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1977-1978. 1978-04-13 |
| 16-0117 | Enseignement primaire et secondaire. Indices de développement psychologique. Adresses au comité d'étude sur l'éducation physique et le sport. 1979-01-24 |
| 16-0118 | L'impact et l'utilité de formation sur le développement et le comportement de l'élève du premier cycle du secondaire. 1978-09-18 |

| Numéro de publication | Collection | Titre du document |
|---|---|---|
| 16-0119 | Commissions scolaires | L'Ecole recherche Jonathan, un projet éducatif particulier (74-39). 1979-01-16 |
| 16-0120 | Commissions scolaires | Recherche, expérimentation et innovation dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1978 - 1979. 1979-06-18 |
| 16-0121 | Hors-série | Vire-Vie, évaluation du projet. 1979-02-06 |
| 16-0122 | Commissions scolaires | Les programmes d'immersion en français du bureau des écoles protestantes du Grand Montréal. 1979-02-16 |
| 16-0123 | Commissions scolaires | Recherche , expérimentation en arts dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1978-1979. 1979-02-22 |
| 16-0124 | S.R.E.P. | Les amérindiens et les Inuit du Québec, des stéréotypes à la réalité. Orientation bibliographique à l'usage des enseignants du primaire. 1979-07-24 |
| 16-0125 | S.R.E.P. | Les fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle. 1979-10-25 |
| 16-0126 | S.R.E.P. | Rapport d'enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire – Première partie – Description des habitudes de lecture. 1980 – 04 |
| 16-0127 | Commissions scolaires | Répertoire des projets de recherche, d'expérimentation et d'innovation dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1979 – 80. 1980 – 04 |

| Numéro de publication | Collection | Titre du document |
|---|---|---|
| 16-0128 | Hors-Série | Recherche sur l'acquisition de l'orthographe.<br>1980 – 04 |
| 16-0129 | S.R.E.P. | Le soutien pédagogique aux élèves en difficultés temporaires et ponctuelles d'apprentissage au niveau secondaire.<br>1980 – 04 |
| 16-0130 | S.R.E.P. | Projets réalisés dans le cadre du programme d'aide à l'innovation en enseignement des langues secondes dans les commissions scolaires pour l'année 1978-1979.<br>1980 – 04 |
| 16-0131 | Hors-Série | Analyse d'un cas d'utilisation de la gestion participative en milieu scolaire<br>1981 - 06 |
| 16-0132 | S.R.E.P. | Recherche et expérimentation en arts dans les commissions scolaires du Québec.<br>Année scolaire 1978 - 1979.<br>Rapport final<br>1980 – 06 |
| 16-0133 | S.R.E.P. | Recherche et expérimentation en arts dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1979 - 1980<br>Rapport préliminaire<br>1980 – 06 |
| 16-0134 | Hors-Série | Effets à long terme du projet Vire - Vie<br>1980 – 06 |
| 16-0135 | S.R.E.P. | Les habitudes de lecture des élèves du secondaire – Deuxième partie – Développement des habitudes de lecture au secondaire.<br>1981 – 01 |
| 16-0136 | Hors-Série | Recherche sur les facteurs associés à l'échec scolaire en secondaire I.<br>1981 – 03 |

| Numéro de publication | Collection | Titre du document |
|---|---|---|
| 16-0137 | Hors-Série | Le rôle éducatif du psychologue à l'école<br>1981 – 03. |
| 16-0138 | S.R.E.P. | Les difficultés de l'enseignement dans une classe à degrés multiples – Rapport de recherche.<br>1981 – 03. |
| 16-0139 | S.R.E.P. | Aspects du travail du conseiller d'orientation en milieu scolaire secondaire – Année 1979 – 1980.<br>1981 – 04. |
| 16-0149 | Commissions Scolaires | Répertoire des projets de recherche dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1980 – 1981.<br>1981 – 06. |
| 16-0141 | S.R.E.P. | Projets réalisés dans le cadre du programme d'aide à l'innovation en enseignement des langues secondes dans les commissions scolaires pour l'année 1979 – 1980.<br>1981 – 06. |
| 16-0142 | S.R.E.P. | Aspect du travail du conseiller d'orientation en milieu scolaire au préscolaire et au primaire – Année 1979 – 1980.<br>1981 – 06. |
| 16-0143 | S.R.E.P. | Langues secondes – Réalisations en matière d'innovation pédagogique et de perfectionnement des enseignants.<br>1981 – 06. |
| 16-0144 | Commissions Scolaires | Recherche et expérimentation en arts dans les commissions scolaires du Québec – Répertoire des projets de recherche 1980 – 1981.<br>1981 –11. |
| 16-0145 | S.R.E.P. | Répertoire général de la recherche en enseignement des arts au Québec 1960 - 1980 – Premier tome – Recherche gouvernementale subventionnée et universitaire.<br>1982 – 01 |

| Numéro de publication | Collection | Titre du document |
|---|---|---|
| 16-0146 | S.R.E.P. | Répertoire général de la recherche en enseignement des arts au Québec.<br>1960 - 1980 – Deuxième tome – Mémoires et thèses.<br>1982 – 01 |
| 16-0147 | S.R.E.P. | Le psychologue à l'école et les besoins des élèves<br>1982 – 06 |
| 16-0148 | S.R.E.P. | Les activités du psychologue à l'école<br>1982 – 06 |
| 16-0149 | Commissions scolaires | Ecole-recherche Jonathan – Rapport Synthèse<br>1982 – 06 |
| 16-0150 | Commissions scolaires | Evaluation d'un régime pédagogique adapté aux élèves du secondaire professionnel court prévoyant l'intégration aux cours d'ateliers du secondaire professionnel long.<br>1982 – 06 |
| 16-0151 | S.R.E.P. | Projets réalisés dans le cadre du programme d'aide à l'innovation en enseignement des langues secondes au primaire et au secondaire dans les commissions scolaires pour l'année 1980 – 1981.<br>1982 – 09 |